

¿Qué son las competencias?¹

Una mirada desde el desarrollo humano

Julián De Zubiría Samper

¹ Ensayo publicado por el Centro de Investigación y desarrollo educacional (CEIDE). Ciudad de México: México.

Contenido

Introducción

Capítulo 1: Análisis crítico de las aproximaciones al concepto de competencia

Germen del concepto de competencia: Chomsky y Piaget

Las competencias no deben verse como capacidades formales

Las competencias no deben entenderse como aprendizajes procedimentales

Competencias y habilidades: dos términos que no quieren decir lo mismo

Las competencias no deben entenderse como una preparación para el trabajo

Las competencias desde la perspectiva de los enfoques histórico-culturales

Capítulo segundo: Las características y esencialidades de las competencias

Hacia una conceptualización de las competencias desde la perspectiva del desarrollo humano

Los componentes de las competencias

El carácter general de las competencias

Las competencias son contextuales

Las competencias son aprendizajes flexibles

Las competencias exigen altos niveles de idoneidad

Para terminar

Bibliografía

El autor

Introducción

En los años sesenta del siglo pasado, muchos pedagogos y educadores pensaron que estaba por concluir el dominio de los modelos tradicionales en las escuelas en América Latina. Se creía que la escuela debería centrarse en el estudiante y no en el maestro; en la actividad, la experimentación, el juego y la pregunta de los niños, y no en la exposición de los docentes y en las clases magistrales. La tesis dominante entre los pedagogos de vanguardia era que los modelos tradicionales habían fracasado al desconocer las preguntas, los intereses, los tiempos, los ritmos, la diversidad y las preguntas de los estudiantes. Pensaban que había que entregarle la palabra a los estudiantes, escucharlos y reconocer sus intereses y sus preguntas. Las clases no deberían terminar cuando sonaran las campanas de los adultos, sino cuando los niños quisieran. Las escuelas deberían responder no a los intereses y necesidades de los adultos, sino a los intereses y las necesidades de los estudiantes. Había que construir escuelas a imagen y semejanza de los niños. Escuelas que ligaran la educación con la vida de hoy y no del mañana. Escuelas que nos enseñaran a jugar, gozar, compartir con los demás. Escuelas en las que la finalidad fuera la búsqueda de la felicidad del niño, y que dejaran de ser el espacio formal, rutinario, autoritario y pasivo, en el que se había convertido, para darle paso a una escuela activa, alegre y viva que formara a niños y jóvenes para enfrentar la vida presente². Al fin y al cabo, el siglo XX había sido declarado el siglo de los niños.

2 Una versión actual de este enfoque se encuentra en el documental *La educación prohibida*, recientemente divulgado en la red (<http://www.youtube.com/watch?v=-1Y9OqSJKCc&feature=youtu.be>). El hecho de que un video que refleje las visiones

Cincuenta años después de este intento, hay que decir que la revolución educativa centrada en la actividad y los intereses de los niños, no logró transformar de manera significativa el sistema educativo. Pese a la fuerza con la que se defendieron las tesis de la escuela activa y el integracionismo, la gran mayoría de las instituciones educativas siguen orientadas por un modelo pedagógico que supone que el aprendizaje es una construcción externa al salón de clase, y que las informaciones y las normas llegan a las nuevas generaciones gracias a la transmisión que realizan los maestros. Sigue siendo dominante en América Latina una escuela magistrocentrista, formal y rutinaria (Not, 1992 y De Zubiría, 2006b). Es cierto, que las escuelas actuales son menos arbitrarias y autoritarias que las de medio siglo atrás, pero en esencia los principios epistemológicos y pedagógicos sobre los que se sustentan son esencialmente los mismos.

Se produce en este contexto la llamada *primera revolución cognitiva en la cual* es vital el papel de las obras de Piaget, Ausubel, Bruner y Kuhn. A finales de la década del sesenta era evidente la insatisfacción con el enfoque asociacionista que fundamenta el *modelo heteroestructurante*, y con la tecnología educativa de él derivada. Múltiples actividades humanas no podrían explicarse a partir del esquema E-R y la supuesta "caja negra" skinneriana. La psicología cognitiva, de reciente aparición, entraba así a llenar este vacío al reivindicar el papel activo y central del individuo en todo proceso de aprendizaje.

Hasta entrada la década del setenta, el positivismo había invadido la mayor parte de los espacios de creación científica y prácticamente monopolizaba los programas de investigación y las explicaciones ontológicas y epistemológicas en torno al conocimiento. La realidad era vista como única, ajena e independiente de los intereses de los observadores y orientada por leyes naturales que el trabajo científico tendría que descubrir mediante procesos inductivos que conducían a la generalización. Esta manera de leer lo real le permitió al positivismo concluir que el conocimiento se podía ir acumulando a partir del avance en los descubrimientos de las leyes que regulan el funcionamiento social y físico.

A nivel teórico, la revolución cognitiva de los años setenta se generalizó e invadió la mayoría de los espacios de investigación y reflexión pedagógica. A nivel epistemológico se popularizaron las lecturas de Piaget y la reflexión en torno a la historia de la ciencia, inicialmente adelantada por Thomas Kuhn y continuada posteriormente por Lakatos, Toulmin y Popper. Muchos educadores y pedagogos llegaron a pensar que con Piaget se iniciaba una verdadera revolución educativa, ya que tendrían que adecuarse los propósitos, los contenidos y las didácticas a las estructuras de desarrollo cognitivo alcanzadas por los estudiantes.

autoestructurantes haya tenido tan enorme acogida en las redes sociales, es un claro indicador del predominio actual de los modelos heteroestructurantes en educación.

La interpretación dominante entre epistemólogos en la actualidad ha variado y el paradigma positivista ha sido sustituido de manera significativa por los enfoques constructivistas. Y a los trabajos iniciales de Piaget y Kuhn se han agregado múltiples teóricos para precisar los principios epistemológicos constructivistas, entre ellos, Watzlawick, Guba, Lincoln, Driver y Nussbaum. Sin embargo, y pese a la importante revolución epistemológica que ello representó, es muy poco lo que esto ha cambiado las escuelas, la educación y la enseñanza desde entonces.

Cincuenta años después de esta primera revolución cognitiva, hay que reconocer que las ideas de Piaget apenas pudieron cambiar los rígidos, formales y rutinarios espacios de las aulas de clases. Y la promesa de cambiar los sistemas educativos se convirtió en un nuevo fracaso social.

Muchos educadores y pedagogos llegaron a pensar que faltaba traducir a Piaget al aula de clase, “pedagogizarlo”, y que sus ideas -aunque brillantes- resultaban en extremo abstractas, que en consecuencia, eran poco prácticas para ser llevadas al aula de clase. Se produce así la *segunda revolución cognitiva*, la cual será propiamente la revolución constructivista, la explicación del aprendizaje a partir de los procesos intelectuales activos e internos del sujeto involucrado. Es por tanto la revolución gestada por Piaget y Kuhn que encontrará sus orígenes más remotos en Kant y Vico. Es la revolución que servirá de utopía a académicos, teóricos y educadores desde los años ochenta. Es la revolución que da origen a las corrientes constructivistas en educación. Aparece Rosalind Driver (1986 y 1988) y su propuesta de los *esquemas alternativos*; surge la necesidad de entender a los estudiantes como verdaderos investigadores, como propondrán Porlan y otros (Porlan, et al, 1986); aparecen las tesis del cambio conceptual (Nussbaum, 1995 y Posner et al, 1986); y Novak y Gowin (1988) sustentarán la conveniencia de recurrir a los diagramas UVE y a los mapas conceptuales para rastrear las estructuras cognitivas de los estudiantes, y así favorecer el aprendizaje conceptual.

De considerar a los niños y a los maestros como simples reproductores mecánicos y repetitivos (como hacían los modelos heteroestructurantes), las nuevas corrientes constructivistas concibieron a los niños y a los maestros actuando, pensando, investigando y creando a la manera de investigadores científicos de punta.

En menos de veinte años se había producido un radical cambio paradigmático a nivel epistemológico y éste había sido trasladado de manera bastante inmediata a los terrenos de la pedagogía y la didáctica. De las experiencias con ratas para a partir de allí inferir estrategias pedagógicas, se pasó al extremo opuesto de la curva: a considerar al maestro y al alumno como investigadores científicos consolidados, que crean y construyen conocimientos de punta para la ciencia. De un maestro y un estudiante a los que todo se les prescribía y supervisaba, se pasaría a defender y reivindicar sus concepciones, intereses, ideas y ‘*esquemas alternativos*’, realizando un giro completo que suele ser desafortunadamente frecuente en todos los períodos de crisis paradigmática

Pero esta segunda revolución cognitiva tampoco ha producido una verdadera transformación en las aulas de clases. Los contenidos escolares siguieron centrados en informaciones desarticuladas. Los propósitos educativos continuaron girando en torno al aprendizaje de múltiples informaciones descontextualizadas y el sentido esencial de la escuela no ha cambiado, pese a que los discursos y las palabras de los educadores, las Secretarías y los Ministerios de Educación de América Latina se han transformado de manera significativa.

En la última década estamos ante un nuevo renacer de la esperanza educativa asociada ahora al trabajo por *competencias*. Muchos pedagogos y educadores han llegado a pensar que ahora sí estamos ante la verdadera revolución educativa y que las competencias cambiarán de una vez y para siempre, las caducas y avejentadas estructuras de la escuela, ya que lo enseñado no se quedará solamente en las cabezas de los estudiantes, sino que podrá transformar sus acciones, se aplicará, será llevado al mundo cotidiano, y por ello se convertirá en verdaderas *herramientas para la vida*.

Las universidades latinoamericanas creen que ya han iniciado el cambio paradigmático en educación a partir del uso del concepto de *competencia*, pero no se dan cuenta que siguen trabajando orientados por los mismos currículos, los mismos fines, contenidos, secuencias y textos, y orientadas por los mismos maestros que antes; y resulta obvio que no es posible un cambio paradigmático manteniendo intactos los currículos, los contenidos, las secuencias, los textos y los docentes. No son conscientes de que hasta ahora el cambio alcanzado es esencialmente nominal y que en aquellos planes de estudio en los que se hacía referencia a las habilidades y destrezas, ahora han puesto el término de competencias como gran novedad. Hay que entender que el sesgo académico e informativo que todavía domina en los planes de estudio universitario no permite por lo pronto hablar de un cambio paradigmático en educación que esté actualmente en curso.

A pesar de lo anterior, cabe la pregunta, ¿será que ahora sí estamos ante la tan añorada revolución educativa? ¿Se estarán derrumbando en realidad los cimientos de la educación tradicional vigentes durante siglos? ¿Por qué los anteriores intentos de transformación de la escuela han fracasado, en tanto este nuevo intento podría triunfar? ¿Qué es lo especial de este nuevo cambio? ¿O estaremos ante un nuevo y repetido fracaso social al intentar cambiar la institución social menos modificable en los últimos siglos³?

³ Los alcances del presente ensayo no nos permiten analizar las limitaciones de cada uno de los modelos pedagógicos alternativos, ni tampoco caracterizar las condiciones contextuales para analizar su pertinencia actual. Para este fin remitimos al lector al análisis crítico realizado sobre cada uno de los modelos pedagógicos en el libro del autor que lleva este título (De Zubiría, 2006b). Lo que pretende el presente ensayo es mostrar que dichas alternativas pedagógicas no generaron transformaciones importantes en el sistema educativo; en especial no lograron incidir

El primer y principal problema cuando se utiliza un concepto de moda como el de *competencia* es que su acepción resulta en extremo imprecisa. Con gran frecuencia cuando se habla de competencias, se le identifica con *aprendizaje procedimental*, identidad que proviene de la reforma educativa llevada a cabo en la educación básica en España en los años ochenta. Otros piensan que se refiere a la conversión de las ideas en acciones, al *saber hacer*. Los organismos internacionales, han insistido en que educar por competencias es *preparar para el trabajo* futuro o dotar de herramientas a los trabajadores para que mejoren su eficiencia y su productividad. No faltan quienes identifican el término de competencias con el de *capacidades, talentos o potencialidades*, a la manera como se entendió el concepto de la inteligencia durante buena parte del siglo anterior. Se trataría –según ellos– del “mismo vino, pero en diferente empaque”, aduciendo que lo que está detrás del nuevo concepto de competencia es el concepto de inteligencia dominante durante el siglo anterior (Bustamante, 2002). Y en el sentido cotidiano las competencias son entendidas como sinónimo de *competitivo*, de apto y diestro para la competencia y el triunfo; acepción que proviene particularmente del ámbito deportivo.

La variedad de acepciones está, pues, a la orden del día. Por ello tiene razón Gimeno Sacristán (2008: 35) cuando afirma que:

De las competencias se podría llegar a decir aquello que San Agustín pensaba del tiempo: si nadie me lo pregunta, yo lo sé, pero si quiero explicarlo a quien me lo pregunta no lo sé para explicarlo.

en el nivel de desarrollo de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas. Si se revisan los resultados de las pruebas PISA, PIRLS o TIMSS en América Latina, se puede concluir que no ha habido ninguna variación significativa en los promedios alcanzados en las últimas dos décadas en los niveles alcanzados en las diversas competencias evaluadas, y si se tienen en cuenta las investigaciones pioneras que sobre desarrollo del pensamiento formal se realizaron en diversos países de América Latina; entre ellos, Colombia, Panamá, Costa Rica, Ecuador y Perú (IAM, 2012), podemos concluir que no parece haber ningún avance significativo en los resultados alcanzados en las operaciones inductivas y deductivas de los jóvenes latinoamericanos en los últimos 30 años. Así mismo, y de manera muy preocupante, hay que señalar que solo cerca del 5% de los estudiantes de América Latina alcanza buenos niveles de desarrollo en sus competencias interpretativas y que un 60% de los jóvenes de 15 años lee en un nivel que debería alcanzar unos 7 años antes (PISA, 2009 y PIRLS, 2011); es decir, que el sistema educativo sigue frenando el desarrollo cognitivo de los estudiantes; o como solía decir crudamente Merani, sigue generando un profundo retraso pedagógico en los estudiantes. Adicionalmente, podríamos agregar que resulta en general incoherente y descontextualizado que en una época en la que se archiva de manera creciente la información por fuera del cerebro (redes, discos duros, GPS, Youtube, memorias USB, celulares, etc), siga siendo dominante que en la escuela lo que se busque sea transmitir y retener informaciones en el cerebro. Resulta en extremo absurdo que mientras todo se globaliza y flexibiliza, en educación sigamos trabajando de manera tan fragmentada y rutinaria. Así como resulta inexplicable que en plena época de la comunicación, la interacción y la realidad virtual, se intente sustentar propuestas basadas en la experimentación y la manipulación, como pretenden las variantes de la Escuela Activa y las visiones autoestructurantes, tan en boga entre los pedagogos de vanguardia en los últimos tiempos.

Y también acierta al reconocer la baja diferenciación del concepto de competencia cuando afirma:

Tiene sinónimos con los que comparte significados como los de aptitud (dotación de cualidades), capacidad o poder para (talento), o el de habilidad (capacidad o disposición para algo), (...) tiene que ver con destreza. Aparenta ser una especie de conocimiento práctico para hacer cosas, resolver situaciones... Y sugiere efectividad, acción que surte efectos (Gimeno Sacristán, 2008: 36).

Sin embargo, Gimeno Sacristán exagera cuando de manera burlesca llega a considerar que “*han hallado una nueva piedra filosofal para vender pírcimas y placebos*” (Idem: 57). No es para tanto...

Sin dudarlo, las décadas anteriores de promesas incumplidas de cambio educativo, nos obligan a ser mucho más escépticos de lo que fueron nuestros padres y de lo que fuimos nosotros mismos algunas décadas atrás. Sin dudarlo, es peligroso pensar la escuela exclusivamente desde la perspectiva de la rentabilidad, la tasa de ganancia y la lógica productiva. Pero también es innegable que la crisis de la escuela tradicional es hoy mucho más generalizada que medio siglo atrás y que los niveles de insatisfacción con lo que están logrando las escuelas, es mucho más amplio en diversos espacios sociales. Las competencias podrán ser una oportunidad para cambiar los sistemas educativos, si y sólo si, se entienden desde la perspectiva del desarrollo humano. Eso es lo que creemos desde la Pedagogía Dialogante (De Zubiría, 2006b) y eso es lo que hemos intentado hacer desde hace cerca de tres décadas en la innovación pedagógica del Instituto Alberto Merani en Bogotá (Colombia). Veamos de manera sintética cómo nosotros llegamos al concepto de *competencia* y cómo múltiples pedagogos en el mundo llegaron a un concepto análogo. Y en qué se asemejan y en qué se diferencian las diversas conceptualizaciones que hoy circulan en el medio académico y pedagógico.

A nosotros, Merani (1980) nos enseñó que:

Una pedagogía dialéctica debe estar abierta a la experiencia, ser capaz de integrar su propia experiencia. Por ello requiere que sea tejida sobre la doble trama de la experiencia y la razón, que en consecuencia sea perfectible, progresivamente especificable y revisable en toda ocasión...

La experiencia nos obligó a repensar los contenidos educativos tres décadas atrás, privilegiando lo general sobre lo particular. Ese fue el aporte más importante de la Pedagogía Conceptual (De Zubiría y De Zubiría, 1986): Diferenciar entre instrumento del conocimiento e informaciones y defender la conveniencia de centrar la educación en el desarrollo de operaciones intelectuales y en el aprehendizaje de verdaderos instrumentos del conocimiento. Como lo trataremos de argumentar en el presente ensayo, aquí se encuentra el germen del concepto

de competencia que hemos utilizado en el Merani desde tiempo atrás, aunque también esto mismo nos permite ver las ideas que han permanecido y las que han cambiado en estas tres décadas de praxis educativa continua. De llevar las ideas a la acción y de convertir las acciones en ideas al reflexionar sobre ellas. Es en este contexto de una innovación pedagógica que desacató al Ministerio de Educación en Colombia y que puso en diálogo nuestras ideas con las ideas que circulaban entre la comunidad académica mundial, que ha ido emergiendo el concepto de competencia entre nosotros. Es una idea surgida en un contexto de praxis rebelde e innovadora. Sustentada y revisada una y otra vez en programas de investigación y de seguimiento continuo.

Y la razón nos condujo a pensar las competencias desde la perspectiva del desarrollo humano. La razón nos obligó a abandonar el sesgo claramente cognitivo y descontextualizado que tuvimos durante nuestra primera fase en Pedagogía Conceptual y a distanciarnos de otras visiones sobre el mismo término; en especial, las que pretenden convertir a la escuela en un apéndice del sistema económico, las que siguen pensando que las capacidades no se desarrollan y las que hablan de dedicar la escuela a promover los aprendizajes procedimentales de los estudiantes. La experiencia se volvió razón gracias a la investigación y al seguimiento continuo que hemos intentado desarrollar durante estas tres décadas.

En este contexto, el propósito de este ensayo es el de precisar los alcances del concepto de competencia desde la perspectiva del desarrollo humano, y para ello es conveniente rastrear sus orígenes, diferenciarlo de otras acepciones y evaluar hasta qué punto el trabajar por competencias podría permitir orientar una verdadera transformación de la escuela.

Revisaremos y comentaremos las principales acepciones del término de competencia, para poder insistir en la cercanía y las distancias que estas tienen con el concepto de competencia desde la perspectiva del desarrollo humano. Veamos cada una de ellas.

CAPÍTULO 1

Análisis crítico a las aproximaciones del concepto de competencia

Germen del concepto de competencia: Chomsky y Piaget

Como casi todo, el concepto de competencia tiene su origen filosófico en la Grecia clásica. Para Aristóteles, la reflexión fundamental de la filosofía tenía que ver con el sentido y la naturaleza del ser. En esto, y propio del pensamiento griego, vuelve a expresarse la pregunta por las causas y los principios del ser. Para Aristóteles, la filosofía deberá concentrarse en el estudio de las primeras

causas y de los principios, y esto la debería diferenciar de las demás ciencias. Esta reflexión sobre el ser y su naturaleza lo conducen a la pregunta por la transformación y el cambio. En sus propios términos (Aristóteles, Siglo V A.C, edición 1994):

Hay dos clases de ser: el ser en potencia y el ser en acto; todo cambio se realiza pasando de uno a otro (...) Todo proviene del ser, pero sin duda, del ser en potencia, es decir del no-ser en acto.

La distinción entre ser en acto y en potencia formulada por Aristóteles, siglos después será retomada para hablar de competencia y actuación en el terreno de la lingüística. En 1965, Chomsky precisa la distinción entre competencia y actuación lingüística en una clara alusión a lo formulado veinticinco siglos atrás por Aristóteles.

Teniendo en cuenta lo anterior, la competencia lingüística podría entenderse en la perspectiva de Chomsky como el conocimiento que tiene el ser humano de las reglas o principios abstractos y universales que regulan el sistema lingüístico, el cual supone que está de manera innata en la mente de los hablantes. ¿Cómo puede presuponer esto? Porque el hablante se expresa y comunica; y al hacerlo, lo hace de una manera coherente y lógica que no le ha sido enseñada directamente. Incluso, debe llamarse la atención del hecho que estas reglas no resultan ni siquiera conscientes para el hablante y que solo nos damos cuenta de ellas a través de la actuación, a través del desempeño lingüístico alcanzado en nuestras comunicaciones, a través de los *actos de habla* como los llamará más recientemente la pragmática. Más asombroso todavía resulta observar la gran coherencia gramatical expresada por el niño desde edades bastante tempranas, cuando lo que ha recibido es un lenguaje y una comunicación desordenada, azarosa, entrecortada y carente de regularidades. Resultan complejos de explicar los altos niveles de lógica, la similitud en las etapas y la coherencia gramatical en niños sometidos a un corpus tan despedazado como el que pueden oír de sus mayores y “con arranques en falso, desviaciones de las reglas y cambio de plan a mitad de camino” (Chomsky, cit. por Bustamante, 2002). Con seguridad, resolver este dilema, fue lo que condujo a Chomsky a formular su hipótesis sobre el innatismo en los dispositivos del lenguaje, aplicados en cada caso a una lengua en particular.

Para Chomsky, el niño viene al mundo con un Dispositivo de Adquisición del Lenguaje hereditario e innato, que le permitirá en un tiempo bastante breve adquirir un idioma. Este dispositivo, acompañado por los intercambios lingüísticos dados desde la primera edad explicará que, salvo casos excepcionales, no exista ninguna dificultad especial para que un niño aprenda su lengua natural y para que en tiempos impresionantemente breves alcance el dominio de una lengua, atravesando etapas prácticamente iguales en cualquier idioma. El dispositivo no requiere conocimientos previos ni se deriva de experiencia alguna. Si así fuere, unos niños hablarían y otros no, o lo harían con grandes diferencias de tiempo o

con variaciones en las etapas recorridas. Pero todos sabemos que, salvo casos excepcionales, ello no es así.

La competencia se expresa necesariamente en la actuación. El ser en potencia se vuelve ser en acto, diríamos en un lenguaje aristotélico. Sin embargo, para Chomsky, la actuación no puede ser el objeto de estudio de la lingüística, ya que la actuación es singular, caótica y circunstancial, lo que no le permite ser abordada por la ciencia. A su juicio, a la lingüística le debería interesar la competencia y no la actuación, dado que esta última es incierta, azarosa, singular, variable y carente de regularidades.

Es de resaltar que en Chomsky la competencia es de carácter formal y desligada de cualquier contenido y que representa un conocimiento que se tiene gracias a la especialización de un conocimiento aún más abstracto: el Dispositivo de Adquisición del Lenguaje, el cual es información genética de la especie y, por tanto, es común a todas las lenguas y a todas las personas: surge así entonces su tesis de la existencia de una **gramática generativa universal**.

Tres características son esenciales en el concepto chomskiano de competencia:

- La competencia es innata y formal. Corresponde al “acto en potencia” en el lenguaje aristotélico.
- Representa un conocimiento implícito que se expresa en un “saber hacer”.
- Es un conocimiento especializado y específico, en forma de un funcionamiento mental modular.

Resulta casi inevitable relacionar el concepto de competencia chomskyano y el concepto piagetano de inteligencia, tanto por los elementos que los acercan, como por los que lo alejan.

Para Piaget la inteligencia es una capacidad formal, universal y desligada esencialmente del contenido y del contexto. Salvo casos excepcionales (los *décalages*), el procesamiento intelectual se soporta formalmente para el estructuralismo genético; y, en este sentido, un joven con pensamiento hipotético-deductivo, por ejemplo, lo podría utilizar en diversos contenidos, realizando de esta forma cadenas hipotético-deductivas ya bien sea con contenidos matemáticos, sociales, literarios o naturales, entre otros.

El concepto de competencia en Chomsky comparte estos tres elementos comunes con Piaget: el formalismo, el sustrato biológico de nuestros comportamientos y el universalismo. A ambos, en consecuencia, el predominio de lo universal los conduce a subvalorar el papel del contexto y de los factores sociales, culturales e históricos en el desarrollo humano, aspectos que serán centrales en los Enfoques Histórico-culturales y los cuales nos llevarán a incluirlos como una esencialidad del concepto de competencia que defendemos. Creemos, en consecuencia –y a diferencia de Piaget y Chomsky–, que las competencias son contextuales en su origen y en su uso; es decir, que

desarrollamos competencias diferentes en contextos diferentes y que saber cuáles usar en uno y cuáles en otro momento nos hace también ser más competentes.

Sin embargo, la visión de un funcionamiento mental modular implica una diferencia importante de Chomsky con el postulado piagetano de una organización mental general; aspecto que será apoyado por diversos autores postpiagetanos (Gardner, 1994 y Sternberg, 1990, entre otros), quienes de múltiples maneras han evidenciado el papel predominante de lo particular en el procesamiento intelectual, en especial a partir del estudio de individuos que presentan resultados sobresalientes en un campo específico, sin que ello implique resultados similares a nivel general⁴. Así mismo son claras las diferencias sobre la primacía de las estructuras cognitivas generales sobre el lenguaje para el epistemólogo ginebrino. Para Piaget, el lenguaje es una expresión de aquél, en tanto para Chomsky, el lenguaje es característica humana distintiva por excelencia. Estas diferencias fueron formuladas explícitamente por Chomsky y Piaget; en especial en el famoso debate realizado en 1975 en Royaumont (Francia).

Las competencias no deben verse como capacidades formales

Para nosotros es equivocado identificar las competencias con capacidades formales, universales, descontextualizadas e innatas, como de diferentes maneras sustentaron Piaget y Chomsky.

Asignarle un carácter formal a las competencias implica necesariamente que se desconoce el papel esencial que cumplen los contenidos y el contexto en los procesos de pensamiento. La amplia conceptualización que hizo Piaget para comprender la evolución cognitiva desde la perspectiva de las operaciones mentales es esencial como punto de partida para caracterizar el nivel de desarrollo cognitivo de un individuo en un momento dado. Y este es uno de los aportes más importantes a la caracterización del desarrollo humano realizado durante el siglo anterior. Sin embargo, y como lo hemos señalado en otros textos (De Zubiría et al, 2009), dicha caracterización no incluyó las herramientas cognitivas o contenidos sobre los cuales poner en ejecución las operaciones mentales. Cualquier caracterización actual debe incluir además de las operaciones mentales, también las herramientas cognitivas o los contenidos sobre los cuales operan las operaciones.

Tal como señala Shardakov (1977), es erróneo concebir el desarrollo del pensamiento bajo el aspecto de estructuras formales puras e independientes del contenido. Esta afirmación presupone equivocadamente que el desarrollo de la

⁴ Es así como diversos estudios encuentran “memorias fotográficas” en algunos individuos, destrezas excepcionales para interpretar algún instrumento musical, para realizar algún deporte o para resolver cierto tipo de situaciones, sin que ello implique niveles generales de procesamiento intelectual destacados.

mente infantil transcurre espontáneamente, como consecuencia de la maduración biológica, y que, debido a ello, la enseñanza no hace más que “amoldarse” a las leyes biológicamente predeterminadas del pensamiento. Esta manera de interpretar el desarrollo asemeja a Piaget con Chomsky y hoy se torna insostenible.

Este aspecto será ampliamente recogido por la psicología cognitiva posterior y ratificado particularmente mediante las investigaciones que comparan los procesos cognitivos entre novatos y expertos realizados en las dos últimas décadas y mediante las cuales evidenciaron que los expertos aventajaban considerablemente a los novatos, en tanto el dominio conceptual les permitía operar de mucho mejor manera a nivel cognitivo al afianzar y diferenciar en mayor medida sus conceptos (Pozo, 1980; Flavell, 2000 y Carretero et al, 1997).

El supuesto piagetano de que el desarrollo cognitivo era universal e independiente del contexto, hoy en día, también hay que abandonarlo, esencialmente por dos motivos. De un lado, por la evidencia de la enorme importancia del contexto en el desarrollo cognitivo, tal como lo demostraron las investigaciones de diversos autores, entre los cuales se cuentan principalmente Gardner (1983), Feuerstein (1984), Sternberg (1982) y algunos aún más radicales que han postulado que la inteligencia se construye en la interacción social (Nelly y Clermont, 1984), o los que concluyeron que el pensamiento se realiza en conjunto y asociación con otros, en lo que ha dado en llamarse las cogniciones distribuidas (Coll y Salomon, en Salomon, 1993 y Martí, 2005). Y, de otro lado, porque en la actualidad es evidente el papel central del contenido en el procesamiento intelectual, tal como se comentó atrás.

La visión individualista predominante en la interpretación de Piaget, lo conduce a desconocer el carácter social e interrelacional de las competencias; y la visión innatista defendida por Chomsky lo lleva a desconocer el papel del contexto en la formación y el desarrollo de las competencias.

Por el contrario, podemos afirmar con Vigotsky, Wallon y Merani que todo proceso humano es social, contextual e histórico y que los procesos cognitivos, valorativos y prácticos deben entenderse demarcados por los contextos históricos y culturales en los que viven los sujetos. La tesis de los enfoques histórico-culturales se contraponen a la formulada por Piaget y la psicología genética. Como es sabido, uno de los mayores aportes de la psicología genética y el constructivismo de ella derivado fue el postular el papel activo del sujeto en el proceso de interpretación, y el reconocer la existencia de elementos personales, matices y acepciones en la representación individual. Sin embargo, Piaget, y con él el constructivismo que generó, tomaron partido por la total preponderancia de la construcción personal sobre la cultural y ello los condujo a desconocer la sensible influencia de la mediación cultural en los procesos psíquicos superiores.

Así mismo, el concepto chomskiano que se ha divulgado en nuestro medio, es limitado, en tanto no capta el carácter cultural, mediado e integral de las competencias. Tanto Piaget como Chomsky partían de una visión individual, racional y genetista del ser humano. De allí que su visión sobre las competencias desconoce los esenciales elementos sociales, mediados y contextuales en su formación. Sus visiones, por tanto, tendrían similares limitaciones que las que se han encontrado al concepto de inteligencia vigente durante la mayor parte del siglo pasado⁵.

Esta visión poco integral de las competencias se encuentra en diversos materiales de los Ministerios de Educación en América Latina. Citemos como ejemplo los *Lineamientos del área de lengua castellana*, vigentes hasta el momento en Colombia (MEN, Lineamientos lengua castellana, cit. por Andrade, 2007):

Las competencias se definen en términos de “Las capacidades con que un sujeto cuenta para”. Pero es claro que estas competencias, o más bien el nivel de desarrollo de las mismas, sólo se visualizan a través de desempeños, de acciones, sea en el campo social, cognitivo, cultural, estético o físico. Ésta parece ser una de las características básicas de la noción de competencia, el estar referidas a una situación de desempeño, de actuación, específica.

La postura piagetana y chomskiana es en extremo racionalista, ya que entiende las competencias como un proceso exclusivamente cognitivo, aspecto comprensible cuando se formularon sus teorías, pero que resulta poco pertinente en un tiempo en el cual se consideran tan importantes la dimensión cognitiva como la socioafectiva, ética y estética del ser humano. La definición aristotélica de ser humano como *animal racional*, pese a haber perdurado durante tanto tiempo, resulta hoy en día equivocada. De un lado porque desconoce las diversas dimensiones humanas; y de otro, porque cada día existen más pruebas de múltiples niveles de representación animal⁶.

⁵ Al respecto, invitamos a los lectores a la revisión del texto *La Inteligencia y el Talento se desarrollan* (De Zubiría, et al, 2008b)

⁶ El neurólogo colombiano Rodolfo Llinás preguntaba en un reciente seminario llevado a cabo en Maloka que si los animales no tuvieran niveles de representación y “pensamiento”, ¿cómo pueden diversas especies marinas adecuar su textura y color al lugar en el que están ubicados en el mar? Así mismo, podemos decir, ¿Cómo hacen los animales que hibernan para reconocer los lugares en los que guardaron su comida durante los periodos de invierno, si no tienen mapas mentales? ¿Cómo hacen las abejas para reconocer de qué flores ya extrajeron el polen? ¿Cómo hacen los chimpancés para adecuar un escenario y cambiar las herramientas, de manera que alcancen su comida favorita, a la que inicialmente no alcanzaban? ¿Cómo hacen las aves para adecuar una rama a las condiciones que requiere para comer insectos alojados en las partes centrales de los árboles? Una pregunta para cada historia, una historia para cada pregunta, como decía Brecht. Al respecto se puede consultar en Youtube el video titulado *La mente animal: ¿Son inteligentes los animales?* BBC (2008).

Las competencias no deben entenderse como aprendizajes procedimentales

Los pedagogos españoles que orientaron la Reforma educativa llevada en su tierra en la década del ochenta, divulgaron por toda América Latina los términos de *contenidos cognitivos, actitudinales y procedimentales*. El muy desafortunado término de *aprendizaje procedimental* ha sido uno de los más frecuentemente utilizados cuando se habla de competencias. En este sentido, se cree que las competencias son aquellos aprendizajes ligados no con lo cognitivo, sino con el saber hacer, con la acción, con los procedimientos, con la aplicabilidad de los conocimientos. La definición de competencia como *aprendizaje procedimental*, pese a ser la más divulgada entre los maestros, es muy parcial y muy poco comprensiva porque enfatiza solamente un aspecto de la dimensión práxica, dejando de lado lo integral y lo práxico propiamente dicho (lo procedimental es tan solo una pequeñísima parte).

En sentido estricto, la educación tiene muy poco que ver con lo procedimental. Lo procedimental es demasiado pequeño para que sea esencial en la formación de un ser humano. Fue un notable error de la Reforma educativa española el concepto de "*contenidos procedimentales*". Y fue un segundo error haberlo traído a América Latina como uno de los conceptos para explicar y precisar la acepción de las competencias en educación.

Competencias y habilidades: dos términos que no quieren decir lo mismo

Otra distinción necesaria es la que se presenta entre competencia y habilidades o destrezas. Las competencias, por la definición que hemos adoptado desde el desarrollo humano, son integrales; es decir, que involucran la dimensión cognitiva, la valorativa y la práxica. Por oposición, las habilidades son específicas y vinculan exclusivamente a una dimensión, ya bien sea cognitiva, valorativa o práctica. De esta manera, quien ha desarrollado la habilidad para jugar al tenis, no la desarrolla necesariamente para el fútbol, y quien es bastante diestro con el balón, no necesariamente lo es con la bicicleta. Y mucho menos se relacionan las habilidades para pegarle a un balón con destrezas de tipo valorativo para tener en cuenta a los otros, para conocerlos, diferenciarlos o afectarse por ellos, como lo han demostrado cientos de futbolistas muy diestros con sus pies, pero muy torpes a nivel emocional, ético y valorativo⁷. O como lo han evidenciado hasta la saciedad los cientos de boxeadores que intentándole pegar un nocáut a la pobreza, nos recuerdan que la fuerza de sus manos pocas veces va acompañada por equilibrio emocional o desarrollos valorativos y éticos en sus cerebros. O como quedó ejemplificado de manera dramática en el caso más sonado de

⁷ En los años ochenta, una muy original propaganda publicitaria la diseñó la campaña de uno de los más grandes futbolistas colombianos: "Si este país se maneja con los pies, elija a uno que los sabe manejar: Vote por Alejandro Brandt". No quedó elegido al consejo, pero demostró que de manera especial, sus fortalezas no solo estaban en el dominio de sus pies.

dopaje que se haya conocido en el deporte, después que uno de los íconos deportivos del siglo XX (Lance Armstrong) fuera despojado de sus 7 títulos en el tour de Francia cuando se le comprobó el uso de diversos sistemas de dopaje como el EPO y las transfusiones de sangre, lo que elevó su rendimiento y le permitió obtener el mayor número de títulos que ciclista alguno hubiera obtenido hasta el momento. Esto sucede porque la habilidad es mucho más específica que la competencia. Se refiere a un órgano, a un entrenamiento determinado de un músculo y al desarrollo particular que dicho entrenamiento genera en el individuo.

Como puede verse en cualquier competencia olímpica, las habilidades y las destrezas incluso pueden llegar a ser contradictorias. De esta manera, las habilidades requeridas para desempeñarse adecuadamente en una prueba de velocidad (fuerza, masa corporal o agilidad, entre otras), suelen ser bastante inadecuadas para quien desee desarrollar una estructura corporal adecuada para las carreras de resistencia (poca masa corporal, aguante y flacura, entre otras). No por casualidad vencen los africanos en las pruebas de resistencia, al tiempo que corredores del Norte y Centroamérica muy corpulentos suelen ganar las carreras de velocidad en el atletismo (100, 200 y 400 metros planos). Al fin y al cabo, África entera ha tenido que resistir las injusticias de un intercambio desigual durante siglos de dominación y saqueo sistemático. La flacura y el hambre de sus habitantes es también la gordura y la abundancia de los habitantes de los países europeos y americanos que los han dominado.

Por oposición a las habilidades, las competencias son integrales y mucho más generales. Y al serlo, permiten alcanzar aprendizajes más contextuales y flexibles, como desarrollaremos unas páginas después.



En este sentido, tiene toda la razón Pérez Gómez, cuando al respecto afirma (Gimeno Sacristán, 2009):

Las competencias no pueden confundirse con habilidades y destrezas que, por ser simples y mecánicas, son incapaces de afrontar el cambio, la incertidumbre y la complejidad de la vida contemporánea... colaborar en proyectos culturales, científicos, artísticos o tecnológicos de calidad es la mejor garantía de formación de estas competencias... Este programa requiere, definitivamente, refundar, reinventar la escuela que conocemos.

Las competencias no deben entenderse como una preparación para el trabajo

Una segunda acepción bastante generalizada del concepto de competencia entre los Ministerios de Educación de América Latina y los organismos internacionales proviene de la industria y el sector empresarial. Se trataría, con las competencias, supuestamente, de ligar la educación al trabajo, al crecimiento económico y a la productividad. Se trataría de formar individuos más eficientes para responder al mundo laboral. Ésta, sin dudar, es la acepción que mayor resistencia ha generado entre los maestros. Y, como mostraremos posteriormente, es una preocupación comprensible de los educadores frente a la visión de una escuela al servicio de unos intereses económicos y no del desarrollo humano.

La idea de que trabajar por competencias es una forma de volver más diestras a las personas, más productivas y más rentables, corresponde a una conceptualización de las competencias heredada del mundo laboral, y la cual ubica la competencia en una dimensión instrumentalista y pragmática, centrada en la productividad y asociada al rendimiento económico y las ganancias. Para esta acepción, ser competente es ser eficiente y productivo. *En este sentido, deben entenderse las competencias como “comportamientos manifiestos en el desempeño laboral que le permiten a una persona actuar eficazmente” (Marín, 2008).*

Nuevamente, ésta es una visión en extremo estrecha. Afortunadamente no venimos al mundo exclusivamente a trabajar. También, venimos a bailar, a dialogar, a amar, a jugar con el agua, el viento y las lunas, a cantarle a las musas y las estrellas; a besar, a viajar a otras culturas y otros tiempos, a gozar mirando que los mares parecieran no tener fin y a apreciar la estética de las composiciones artísticas, entre muchas otras cosas. ¿Dónde entonces aprehenderemos estas múltiples competencias para vivir, si reducimos la escuela a una preparación exclusivamente laboral?

Las democracias demandan individuos pensantes, críticos y analíticos, ¿Dónde se formarán estos individuos, si las escuelas se prostituyen frente a los intereses

de las industrias? La vida humana demanda múltiples acciones novedosas e ideas creativas, ¿Quién las impulsará si el mundo empresarial toma la dirección de las escuelas? ¿Quién nos enseñará a bailar, a amar, a gozar o a jugar, si pensamos que la educación es tan solo una preparación para el trabajo? Por ello, compartimos las profundas reflexiones que ha formulado recientemente Nussbaum a quienes propugnan por una educación ligada esencialmente con el mundo laboral. En sus términos:

La idea de la rentabilidad convence a numerosos dirigentes de que la ciencia y la tecnología son fundamentales para la salud de sus naciones en el futuro. Si bien no hay nada que objetarle a la buena calidad educativa en materia de ciencia y tecnología (...) me preocupa que otras capacidades igualmente fundamentales corran riesgo de perderse en el trajín de la competitividad, pues se trata de capacidades vitales para la salud de cualquier democracia y para la creación de una cultura internacional digna que pueda afrontar de manera constructiva los problemas más acuciantes del mundo.

Estas capacidades se vinculan con las artes y las humanidades. Nos referimos a la capacidad de desarrollar un pensamiento crítico; la capacidad de trascender las lealtades nacionales, y de afrontar los problemas internacionales como “ciudadanos del mundo”; y por último la capacidad de imaginar con compasión las dificultades del prójimo (Nussbaum, 2011: 26)

Tiene toda la razón Nussbaum y por ello, esta manera de entender las competencias ligadas a la formación empresarial limitan sensiblemente los fines esenciales de la educación y asumen una visión excesivamente pragmática del ser humano. Quienes ligan competencias exclusivamente con el mundo laboral reducen el ser humano al trabajo, la producción y la rentabilidad, desconociendo su dimensión afectiva y cognitiva y los múltiples aspectos de la dimensión práxica no incluidos en el trabajo. Algunos, incluso sin darse cuenta, reivindican una “educación en tercera persona” que cosifica al ser humano (Not, 1983 y 1992), y que, en esencia, es contraria al papel libertario y algo desadaptativo que tiene que tener todo proceso educativo, como nos recordara Zuleta cuando le respondió a Hernán Suárez en torno a las quejas de los industriales frente a las competencias que desde aquel entonces sabíamos que no alcanzaban los estudiantes colombianos. Zuleta decía (1987: 241): *Todo hombre racional es un hombre desadaptado porque es un ser que pregunta.*

Las competencias desde la perspectiva de los enfoques histórico-culturales

Desde la sociolingüística, Hymes introduce la competencia como una **acción situada en contexto**. Mientras que para Chomsky la competencia era un saber formal innato, para Hymes la competencia debe ser entendida de manera contextualizada. Para este autor, la competencia lingüística es solo una de las capacidades que se ponen en juego cuando hablamos; pero, así mismo, toda comunicación se da en un contexto cultural y social que determina las actuaciones y las interpretaciones. Influido por la Escuela Histórico-cultural⁸, Hymes, introducirá una visión sociocultural de la competencia. De esta manera, las competencias son para él dinámicas y cambiantes a lo largo de la vida.

Hymes no considera que el habla tenga el carácter individual, azaroso e incierto que suponía Saussure. Para él, detrás del habla también está el contexto social que la determina. Así, por ejemplo, quien fuera a dar un pésame a un amigo que perdió a un ser querido, con seguridad utilizaría palabras profundamente delimitadas culturalmente como “lo siento mucho”, “sentido pésame” o “lo acompaño en su dolor”. Casi sin variación, alguno de los términos anteriores será pronunciado por todos quienes acompañen al familiar del paciente en su dolor, por lo menos en nuestro contexto occidental. Así mismo, para dicho evento utilizaremos ropa discreta, por lo general de color negro o gris, hablaremos en voz baja, caminaremos despacio y durante la ceremonia asumiremos una actitud de silencio, tristeza y melancolía. Sería así altamente descontextualizado que llegara un amigo del difunto en vestido de baño, a contar “chistes”, realizar apuestas o vender planes de viaje al exterior.

Las regularidades que encuentra Hymes en el habla, le permitirán sustentar la tesis de que el habla es social y contextualizada. De esta forma, cuando se aprende una lengua se aprende en un determinado contexto (Bustamante, 2002).

Desde esta perspectiva, la competencia aparece como un conocimiento contextualizado y no como un conocimiento formal, gramatical y abstracto como había postulado Chomsky. Frente a la visión formal, abstracta y universal postulada por Chomsky, Hymes defenderá un carácter social y contextualizado. Como diría Bajtin, y aún más directamente Van Dijk: “Al emitir un texto realizamos un acto social” (Van Dijk, 1997).

En términos del propio Hymes (1996):

Tenemos entonces que explicar el hecho de que un niño normal adquiere el conocimiento de oraciones no únicamente en lo relativo a lo gramatical, sino también a lo apropiado. El niño adquiere la competencia relacionada con el hecho de cuándo sí y

⁸ Escuela que conformaron Vigotsky, Leontiev, Wallon, Davidov, Merani y Feuerstein, para mencionar tan solo a sus más destacados exponentes y que entiende al hombre como un ser cultural, el aprehendizaje como producto de la mediación de la cultura y los procesos cognitivos, valorativos y prácticos demarcados por los contextos históricos y sociales en los que viven los sujetos.

cuándo no hablar, y también sobre qué hacerlo, con quién, dónde, y en qué forma. En resumen, llega a ser capaz de llevar a cabo un repertorio de actos de habla, de tomar parte de eventos comunicativos y de evaluar la participación de otros.

Tres características serán esenciales en la conceptualización de Hymes:

- La competencia se entenderá como un conocimiento en acto y no con el carácter formal que le asignaba Chomsky
- Representa un conocimiento situado, concreto, contextual y cambiante
- El desarrollo cognitivo y lingüístico está altamente marcado por el impacto del mundo social y cultural en el que se vive; en especial, por padres, compañeros y maestros

La Escuela Histórico-cultural considera el carácter contextual histórico y cultural de todo proceso. Es decir, que una teoría, un sentimiento o una práctica no podrían comprenderse si se desconocen los contextos sociales, económicos y políticos en los cuales fueron gestadas. Dicha escuela privilegia el análisis de los contextos sociales e históricos en los que se formulan y desarrollan las ideas, para poder entenderlas, interpretarlas y valorarlas adecuadamente. *Somos – como diría Merani en una de sus obras más críticas a las teorías psicológicas vigentes– seres histórica y culturalmente determinados. De este modo los individuos somos por nacimiento, nos mantenemos en el ser histórico por duración y realizamos nuestro ser en las circunstancias socioculturales que nos toca vivir* (Merani, 1976).

El seguimiento minucioso realizado por Merani a los llamados “niños salvajes” o “niños criados por lobos”, ratifica algunas de las conclusiones principales de la Escuela Histórico-cultural. Dicho seguimiento le permitió demostrar el papel crucial de los mediadores en el desarrollo del individuo (Feuerstein, 1994), la imposibilidad de acceder al lenguaje ante la ausencia de convivencia con grupos humanos (Merani, 1979) y los gravísimos efectos sobre el desarrollo cognitivo y emocional en individuos carentes de mediadores de la cultura; individuos a los que llamó Feuerstein “privados culturales” y a los que Merani llamará “retrasados pedagógicos” (Feuerstein, 1994 y Merani, 1979). Estos niños que sobrevivieron en selvas y bosques aislados de seres humanos, presentaban un nivel cercano a los animales en el desarrollo de sus funciones cognitivas superiores y carecían de lenguaje y pensamiento, ya que no habían podido acceder a la cultura. Eran humanos a nivel físico y natural, más no culturalmente y ello impedía que culminara adecuadamente su proceso de humanización.

La tesis que años atrás sustentara Albert Einstein resulta en extremo pertinente para observar la limitación de los planteamientos centrados en el individuo y comparte con los Enfoques Histórico-culturales el énfasis que le asigna al medio y al contexto en el que nos criamos para determinar nuestro propio desarrollo. Dice Einstein (1932):

Un individuo aislado al nacer permanecería en un estado tan primitivo del sentir y del pensar, como difícilmente podríamos imaginarlo. Lo que es y lo que significa el individuo no surge tanto de su individualidad como de su pertenencia a una gran comunidad humana, que guía su existencia material y espiritual desde el nacimiento hasta la muerte.

De esta manera, las *competencias lingüísticas* de Chomsky son sustituidas por las *competencias comunicativas* postuladas por Hymes. Este concepto será retomado y desarrollado por Van Dijk, quien ubica que éste es uno de los mayores logros de la lingüística, lo que lo condujo a escribir el texto titulado: *Texto y contexto* y a escribir de manera conjunta una obra en la que sustenta que el discurso debe entenderse como una interacción social (Van Dijk et al, 2005). Al respecto señala (Van Dijk, 1998):

Uno de los mayores logros recientes de la lingüística y sus disciplinas próximas es la creciente atención prestada a la pertinencia de varias clases de CONTEXTOS. Se hacen renovados esfuerzos en sociolingüística y en las ciencias sociales para definir las relaciones sistemáticas entre contextos sociales y culturales y las estructuras y funciones del lenguaje. En particular, la filosofía del lenguaje ha mostrado al lingüista cómo el contexto pragmático establece las condiciones que determinan la adecuación de las expresiones de la lengua natural consideradas como actos de habla

Si bien la tesis de Hymes que tanto se ha divulgado en nuestro medio, ayuda a superar las limitaciones individualistas y descontextualizadas; no permite de todas maneras formular una propuesta general e integral sobre las competencias humanas. La competencia será así definida como un “saber hacer en contexto”, una “actuación idónea en un contexto con sentido” o como un “conocimiento situado”. Esta posición es retomada en otros materiales del MEN. Su principal virtud es ligar las competencias con el contexto y la flexibilidad. Su principal debilidad es desconocer la integralidad del concepto. En términos del MEN (2006)⁹:

[La competencia debe entenderse] “como un saber-hacer flexible que puede actualizarse en distintos contextos, o también como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones diferentes en las que se aprendieron.

Dadas las anteriores reflexiones, parece necesario un mayor nivel de precisión y rigor conceptual al hablar de competencias hoy en día.

⁹ Al respecto se puede consultar el documento Visión 2019. Educación, propuesta para la discusión (2006)

Capítulo 2

Las características y esencialidades de las competencias

**Hacia una conceptualización de las competencias desde la perspectiva del
desarrollo humano**

La Pedagogía Dialogante (De Zubiría, 2006b) considera que el concepto de competencia es muy potente para pensar los fines de la educación y es muy

pertinente a nivel pedagógico para orientar un trabajo centrado en el desarrollo integral de los estudiantes.

Con una nominación diferente y un carácter inicialmente menos integral y contextualizado, el Merani ha trabajado en competencias desde su creación, dado que su meta como institución ha sido la de favorecer el desarrollo humano. Casi tres décadas atrás señalamos que uno de los fines de la escuela tenía que ser el desarrollo del pensamiento (De Zubiría y De Zubiría, 1986). Pese a que en su momento el MEN se opuso de manera general a dicho planteamiento, es evidente un replanteamiento actual y una posición análoga parece plantear hoy en día en Colombia. Al respecto, el Ministerio de Educación Nacional (1991) sostenía más de dos décadas atrás y refiriéndose a la propuesta del Instituto Alberto Merani de privilegiar el desarrollo del pensamiento y de crear una nueva área para ejercitar las operaciones intelectuales:

Lo que ha llamado más la atención en el ambiente de la educación en Colombia es la insistencia en desarrollar los procesos de pensamiento en forma intencional y como una asignatura más, en actividades paralelas al desarrollo curricular en las otras áreas del conocimiento. Esto generó una reacción de rechazo por parte de algunos psicólogos y del equipo técnico del Ministerio de Educación Nacional de Colombia; por lo cual después de analizar el proyecto se escogieron otros caminos.

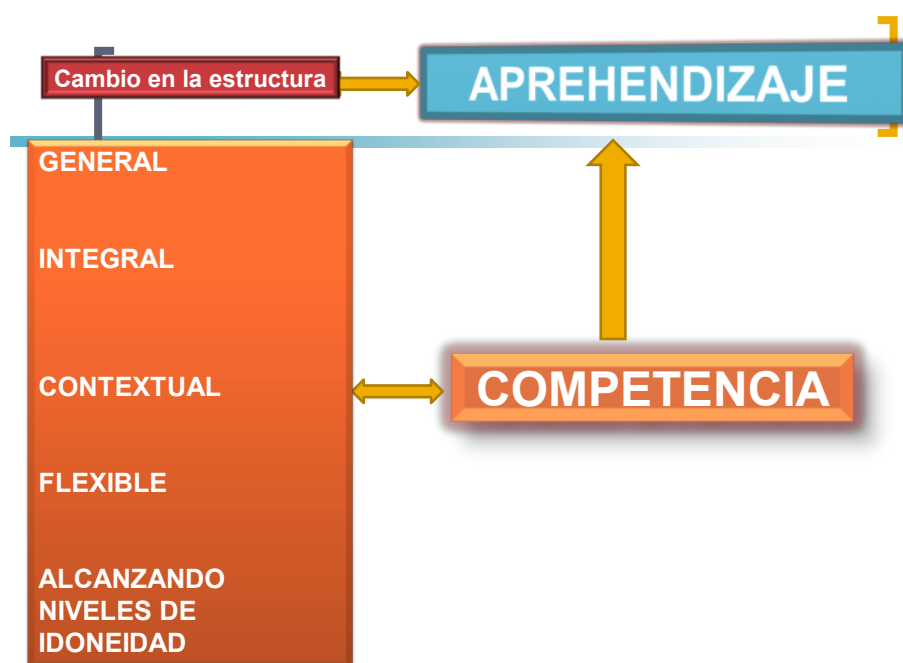
Desde hace unos años, es evidente y muy positivo un cambio de postura, cuando el MEN afirma que (MEN, 2007, cit. por Andrade, 2007):

*La noción de competencias rompe con la idea de que la educación debe atender solamente la transmisión de conocimientos y plantea que **lo más importante es desarrollar habilidades de pensamiento.***

Cuando propusimos que una de las metas esenciales de la educación debería ser desarrollar el pensamiento, entendimos el pensamiento como un conjunto de operaciones intelectuales y de instrumentos del conocimiento diferentes para cada uno de los ciclos del desarrollo humano (De Zubiría y De Zubiría, 1986). El concepto de operación intelectual lo habíamos retomado de Piaget, al tiempo que el de instrumento del conocimiento provenía de las posturas postpiagetanas que le asignaban al conocimiento un papel mucho más importante en el procesamiento intelectual al que le asignaba el psicólogo ginebrino. A esto, hoy se le denomina trabajar por competencias, ya que el concepto de competencia apunta hacia el desarrollo del ser humano.

Las competencias deben ser entendidas hoy en día como aprehendizajes integrales de carácter general y las cuales se expresan en multiplicidad de situaciones y contextos. Debido a ello, transforman la estructura previa del sujeto

y garantizan un aprehendizaje que responde adecuadamente y puede adecuarse a las condiciones cambiantes del contexto. En síntesis¹⁰...



Según la anterior definición, hasta ahora, ni las escuelas de educación básica, ni las universidades han comenzado a trabajar por competencias... Es así que casi solo hemos conocido escuelas y universidades centradas en lo académico y que siguen privilegiando la extensión frente a la profundidad. El problema es en extremo crítico en las universidades, al tiempo que prácticamente todos los estudiantes que han sido reprobados y retirados de las mismas, lo han sido por problemas académicos, ya que prácticamente no han iniciado la mediación y evaluación ética y valorativa¹¹. Se trabaja, media y evalúa solo lo académico, hasta tal extremo que los propios Ministerios de Educación de la región, hablan de los “años académicos”, o de las “áreas del conocimiento” y determinan la promoción de grado exclusivamente teniendo en cuenta criterios académicos. Por

10 Diversas teorías cognitivas han diseñado maneras para diagramar conceptos, categorías y proposiciones, con el fin de facilitar el aprehendizaje y la evaluación del mismo. Es el caso de los *mentefactos* propios de la Pedagogía Conceptual, los *mapas conceptuales* como aplicación del aprendizaje significativo, los *mapas mentales* de Tony Buzon o los *nodos proposicionales y conceptuales* de Collins y Quillán Collins, exponentes importantes estos últimos de la Teoría de las representaciones mentales. (Pozo, 1996). El diagrama que se utilizará en el presente capítulo será un *Mentefacto*, formulado por Miguel de Zubiría (1996), a partir de la integración de los diagramas de “campos semánticos” realizada por Luria (1978, edición 1985) y del concepto de concepto formulado por Aristóteles (Ver al respecto, De Zubiría, et al, 2009).

¹¹ A propósito, ¿cuántos estudiantes de las universidades privadas o públicas de su ciudad han sido retirados por problemas éticos y valorativos y cuántos por dificultades académicas? ¿Cuántos estudiantes universitarios han sido retirados por problemas en autonomía, interés por el conocimiento o por solidaridad y cuántos por problemas en matemáticas, ciencias o lenguaje?

su parte, las escuelas y las universidades siguen centradas de manera dominante en la información específica y particular y no en la adquisición de conceptos generales, procesos de pensamiento o actitudes. Y desafortunadamente siguen siendo instituciones educativas que no tienen casi nada en cuenta al contexto (ni el sociocultural, ni el institucional, ni el personal). Precisamente por eso es que han existido currículos nacionales homogéneos, para niños que viven en regiones diversas, en instituciones que intentan diferenciarse y con desarrollos profundamente desiguales a nivel cognitivo, valorativo y cultural. En este contexto, podemos afirmar que el trabajo por competencias apenas se inicia en la educación latinoamericana¹². Y que mientras sigamos creyendo que con los mismos currículos, los mismos textos y los mismos maestros, podremos realizar un cambio paradigmático en educación, es porque seguimos por mal camino, ya que como decía Albert Einstein, *Locura es hacer la misma cosa una y otra vez y esperar obtener diferentes resultados!*

1. Los componentes de las competencias

La educación no puede referirse a la esfera intelectual del niño, además de inteligencia—o mejor al tiempo que— el niño es afectividad; y si la escuela debe tener en cuenta cómo funciona la inteligencia infantil para no actuar sino de acuerdo con sus particularidades, no tendría sentido no hacer lo propio con la afectividad.

(Wallon, Psicología y educación del niño, 1965)

Las competencias implican el saber hacer, saber sentir y saber pensar. Esta idea fue formulada por el miembro fundador del Merani, Gerardo Andrade, en el trabajo adelantado con la Subdirección de Estándares y Evaluación del Ministerio de Educación de Colombia que se realizó entre febrero y mayo del 2007, y en el cual se buscaba clarificar y precisar el concepto de competencia al interior del MEN. En sus términos (Andrade, 2007):

A partir de esta consideración, se puede afirmar que una competencia involucra tres dimensiones fundamentales del ser humano: la cognitiva, la valorativa-actitudinal y la práxica o procedimental. De esta forma, el desarrollo de cualquier

¹² La excepción puede ser la educación inicial. Desde hace mucho tiempo atrás, en educación inicial es un principio el desarrollo integral y el énfasis al desarrollo frente al aprendizaje. Pese a ello, también hay que ver con gran preocupación la tendencia de múltiples escuelas de educación inicial a comenzar a incluir las temáticas propias y particulares de la educación básica. Es una tendencia que marcha como el cangrejo, para atrás de las necesidades del desarrollo de los niños.

competencia pone en juego esas tres dimensiones de manera interdependiente e integrada.

En este sentido, compartimos la tesis de Villarini (2008) quien también defiende una visión integral de las competencias humanas y quien postula la necesidad de centrar el trabajo educativo en el desarrollo humano. En sus términos:

Definimos competencia humana como una habilidad general, producto del dominio de conceptos, destrezas y actitudes, que el estudiante demuestra en forma integral y a un nivel de ejecución previamente establecido por un programa académico que la tiene como su meta. Ser competente significa que la persona tiene el conocimiento declarativo (la información y conceptos), es decir, sabe lo que hace, por qué lo que hace y conoce el objeto sobre el que actúa. Ser competente, también implica, tener la capacidad de ejecución, es decir el conocimiento procesal o las destrezas intelectuales y psicomotoras para en efecto llevar a cabo la ejecución sobre el objeto. Finalmente, ser competente implica tener la actitud o disposición (conocimiento actitudinal) para querer hacer uso del conocimiento declarativo y procesal y actuar de manera que se considera correcta.

Las competencias son integrales en tanto involucran aspectos cognitivos, valorativos y prácticos. Esto significa que cuando se aborda un contenido desde la perspectiva de las competencias, debe trabajarse de manera *integral y holística* la dimensión cognitiva, la valorativa y la práctica.

Lo anterior implica que si queremos desarrollar las competencias argumentativas, por ejemplo, necesariamente tendremos que comprender qué y por qué argumentamos. Desarrollar las competencias implica formar un pensamiento organizado y jerárquico que dé sustento a sus ideas principales, para convencer a los otros de la justeza de estas. Desarrollar las competencias argumentativas implica también comprender el sentido y la finalidad de los procesos involucrados. Es necesario trabajar el concepto de argumentación y las reglas de su uso, para saber lo que se hace, cómo y por qué se hace; al tiempo con el desarrollo propiamente de la habilidad general para argumentar, para saber argumentar adecuada, jerárquica y convincentemente en contextos diversos. Sin embargo, el proceso formativo quedaría inconcluso si no involucramos también la dimensión valorativa y ética. Por ello, si desarrollamos la competencia argumentativa tendremos de manera simultánea al trabajo en las dimensiones cognitiva y práctica, asegurarnos que los jóvenes argumenten de manera ética y no recurran a las falacias, los engaños o las mentiras con tal de convencer a sus opositores. No basta que argumenten –lo cual es bastante–; también deberemos asegurarnos de la ética involucrada en sus procesos argumentativos.

Desde esta perspectiva, si queremos favorecer las competencias interpretativas no bastaría con cualificar la lectura profunda, crítica y matizada de diversos

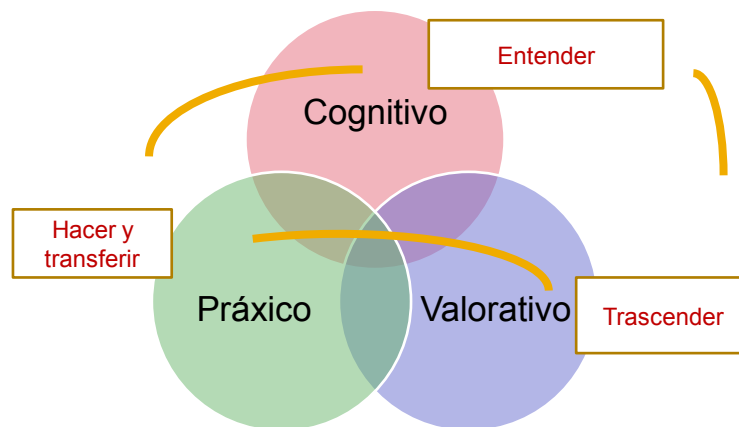
discursos –lo cual todavía no lo alcanzamos en el continente–; aun así, también sería necesario, que simultáneamente lográramos apasionar al joven en torno a los diversos tipos de discursos (Van Dijk, et al, 2005). Debemos asegurarnos que sean capaces de captar el sesgo ideológico, el racismo, el sexismo y el clasismo de los discursos que se divulgan en los medios masivos de comunicación. Así mismo, debemos comprender que a todo texto subyace una estructura ideativa. El ser humano es integral, y la escuela debe abordarlo como tal.

Así, por ejemplo, sería una meta muy importante de la educación el que pudiéramos alcanzar con los jóvenes los más importantes conceptos y categorías sociales, físicas, biológicas o matemáticas –algo que triste y desafortunadamente todavía no se ha cumplido en la mayor parte de escuelas de América Latina–; pero el trabajo quedaría inconcluso, si en una educación en Ciencias Sociales, por ejemplo, no se preparara al joven simultáneamente para transformar el mundo¹³; o si después de años de trabajo no nos indignamos con la injusticia, el subdesarrollo, la inequidad y la violencia. La educación implica mucho más que la dimensión cognitiva, aunque la dimensión cognitiva sea muy importante de desarrollar. Así mismo, al trabajar la dimensión cognitiva es necesario que incorporemos los conceptos en un entramado de conceptos más generales, que ubiquemos su género y diferencia específica como decía Aristóteles, pero también, que pongamos en uso dichos conceptos, que operemos con ellos, como decía Davidov (1975). En sus términos, y en una formulación que antecede el concepto actual de competencia, decía:

*Dominar un concepto supone no ya conocer los rasgos de los objetos y fenómenos que él mismo abarca, sino también **saber emplear el concepto en la práctica, saber operar con él.***

¹³ Resulta altamente pertinente la tesis once sobre Feuerbach que formula Marx: “Los filósofos no han hecho más que interpretar de diversos modos el mundo, pero de lo que se trata es de transformarlo” (Marx y Engels, 1845, edición de 1976)

¿Qué implica tener en cuenta la integralidad?



Es cierto que al hablar de un trabajo educativo que permita a los estudiantes saberes contextualizados tal como postuló Hymes, se avanzó frente a una pedagogía heteroestructurante (Not, 1992) que se había centrado en conocimientos particulares y descontextualizados exclusivamente ligados al campo de la información y de las normas; sin embargo, a esta postura le falta una visión más integral y más holística del ser humano.

Hoy en día, hay que reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligación que tenemos escuelas, universidades y docentes, de desarrollar cada una de ellas. Las competencias entendidas desde el desarrollo humano, nos brindan una oportunidad para ello. Como educadores, somos responsables del desarrollo de la dimensión cognitiva de nuestros estudiantes; pero tenemos iguales responsabilidades en la formación de un individuo ético que se indigne ante los atropellos, se sensibilice socialmente y se sienta responsable de su proyecto de vida individual y social. No se trata simplemente de transmitir conocimientos, como supuso equivocadamente la Escuela Tradicional, sino de formar individuos más inteligentes a nivel cognitivo, afectivo y práctico. No se trata –por bonitas que suenen las palabras– de hacer sentir feliz al niño y al joven; se trata de formarlo con toda la felicidad, esfuerzo, cuidado, responsabilidad, diálogo y trabajo que ello demanda. La función de la escuela es favorecer e impulsar el desarrollo y no debería seguir centrada en el aprendizaje, como creyeron equivocadamente los enfoques en “tercera persona” (Not, 1992) o más recientemente los enfoques constructivistas en “primera persona”. Y este desarrollo tiene que ver con las diversas dimensiones y competencias humanas. La primera dimensión está ligada con el pensamiento, la segunda con el afecto, la sociabilidad y los sentimientos; y la última, con la acción, en función del “sujeto que siente, actúa y piensa” como decía Wallon (1987). En un lenguaje cotidiano, diríamos que el ser humano

piensa, ama y actúa; entonces es obligación de la escuela enseñarnos a pensar mejor, amar mejor y actuar mejor.

Como señalan de manera muy explícita y clara, Sancho y Solé:

En la concepción walloniana convergen tres grandes ámbitos, que están en constante interacción, orientándose hacia el contacto con los demás, con el mundo, o hacia las repercusiones personales de todas las situaciones. El primero es el de las emociones, mediante el cual el niño amalgama lo social con lo biológico. El segundo es el del proceso de evolución del acto al pensamiento. Y el tercero el de los fenómenos psicomotores (Sancho y Solé, 1996, p.36).

Por ejemplo, si estamos trabajando un contenido matemático, debe comprenderse conceptualmente la operación, la regla o el principio, de manera que se interprete, comprenda y explique lo que se hace, cómo y por qué se hace. Así mismo, sería necesario que se trabaje la dimensión valorativa; es decir, que se favorezca el desarrollo de la voluntad, el rigor, el interés y la responsabilidad; y que se garantice que lo aprehendido se domine y se pueda transferir y aplicar en los diversos contextos de la vida (dimensión práxica).

Por el contrario, la enseñanza actual de la matemática ha estado excesivamente centrada en lo procedimental. Se trata de ejercitar mecánica y rutinariamente las operaciones aritméticas y de garantizar el manejo de algoritmos, así no se entiendan conceptualmente o no se deseen realizar¹⁴. Como puede verse, en un área como la matemática, ha sido en extremo pobre el trabajo en lo cognitivo, valorativo y práxico propiamente dicho. Prácticamente en este terreno no ha empezado el trabajo por competencias.

Al trabajar competencias matemáticas más complejas, como por ejemplo, la modelación, habría que comprender el papel de los modelos para representar realidades simbólicas de todo tipo, e identificar los elementos y procesos involucrados en una modelación (dimensión cognitiva). Así mismo, habría que reconocer los límites y la inconveniencia de modelar situaciones altamente subjetivas e idiosincrásicas (dimensión valorativa). Y también sería indispensable desarrollar la competencia para modelar fenómenos reales y simbólicos, de manera que el joven pueda diseñar modelos que representen adecuadamente realidades sociales y físicas diversas (dimensión práxica).

En las Ciencias Sociales sucede algo similar a lo señalado con la enseñanza de la matemática. La mayoría del trabajo actual en educación ha girado en torno al conocimiento de los hechos históricos y de los accidentes geográficos. Las

¹⁴ A propósito, ¿Qué son las derivadas o las integrales?, ¿En qué campos de la vida se utilizan? ¿Qué pasaría si no existieran? Cambiarían sus respuestas si en lugar de preguntar por las derivadas, lo hiciera por los logaritmos, por las integrales, las funciones o las ecuaciones de segundo grado?

Ciencias Sociales abordadas por la escuela actual son tan solo la Historia y la Geografía; pero ellas no se abordan como ciencias humanas, ya que de la Historia solo aparece en el trabajo escolar propiamente los datos específicos de acontecimientos históricos, los nombres de presidentes y batallas, las fechas de importantes acontecimientos históricos y de sucesos. En la Geografía el problema es aun más grave, ya que existe un total predominio de la Geografía Física y dentro de ésta, el programa de estudios está casi totalmente centrado en el reconocimiento de accidentes ligados con el clima, la hidrografía, las capitales, el relieve y los accidentes marítimos. En Historia, por lo menos, el auge de la Nueva Historia –fenómeno visible desde los años ochenta en el país– enfatizó otros aspectos de la historia y enfocó la reflexión hacia la interpretación de los fenómenos sociales, económicos y políticos, y no a la enumeración y descripción dominante en la historiografía escolar. Aun así, su impacto en la educación básica, fue claramente menor a lo deseable, en tanto fue altamente positivo para el trabajo en estas áreas a nivel universitario.

Unas verdaderas Ciencias Sociales deberían permitir *interpretar, comprender y explicar* las características del funcionamiento de la sociedad; pero ello solo es posible dotando a niños y jóvenes de verdaderas herramientas cognitivas de la Economía, la Sociología, la Psicología, la Historia o la Antropología, entre otras. Sin los conceptos, las redes conceptuales y las categorías propias de las diversas Ciencias Sociales, no es posible realizar una adecuada interpretación de los fenómenos sociales (Dimensión cognitiva)

Así mismo, la enseñanza de las Ciencias Sociales desde la perspectiva de las competencias, debe abordar la dimensión valorativa; y al hacerlo, esto debe a los jóvenes llevarlos a afectarse por las características de la vida en sociedad. En sociedades tan injustas, inequitativas y desiguales como las vigentes en América Latina, esto debe ayudar a los jóvenes a favorecer la indignación y el juicio crítico frente a la desigualdad, la pobreza, la injusticia o los atentados contra el derecho a la vida; y favorecer en los jóvenes la responsabilidad con los otros y con la especie. Pero sería incompleto el trabajo educativo, si la enseñanza de las Ciencias Sociales no contribuyera a transformar el funcionamiento social de la institución educativa, el barrio, la familia, la ciudad o la sociedad. En últimas, ¿para qué aprehender conceptos sociales si no estamos en capacidad de transformar las realidades sociales?

Como puede también verse, en el campo de las Ciencias Sociales ha aparecido recientemente el trabajo en la dimensión propiamente cognitiva, pero ha habido poquísimo trabajo en las dimensiones valorativas y prácticas propiamente dichas; es decir, es poco lo que nos hemos acercado a trabajar por competencias en estos campos.

En un área como lenguaje, los estudiantes deberían estar desarrollando competencias para leer, hablar y escribir crítica y contextualmente, que les garanticen altos niveles de interpretación. Esto quiere decir que una asignatura como lectura crítica debe garantizar que comprendamos las estructuras ideativas

que subyacen a los textos (dimensión cognitiva). Debe ayudar a los jóvenes a juzgar críticamente la ideología que subyace oculta en la presentación de noticias en los medios masivos de comunicación (dimensión valorativa). Aunque quedaría incompleto el trabajo por competencias, si no garantizamos que los estudiantes lean la realidad simbólica y social de manera más independiente y crítica (dimensión práxica).

Por el contrario, el área de lenguaje tradicionalmente ha asumido contenidos en extremo impertinentes como la gramática, la ortografía o la caligrafía. Y todo ello en un continente en el que estadísticamente menos del 1% de la población alcanza los dos niveles más altos de lectura (crítica y contextual), al tiempo que más de la mitad de los jóvenes de 15 años se queda entre el nivel 0 y el nivel 1 de lectura, según las pruebas internacionales PISA (2009). Estos jóvenes que no entienden las ideas principales de un párrafo que describe una noticia deportiva, están revisando las conjugaciones pluscuamperfectas o los futuros imperfectos de verbos que han aprendido a escribir con bella letra, pero que no saben qué quieren decir. Con seguridad, la realidad en Colombia y América Latina, supera a la ficción. El problema es que eso se haga a costa de los niños y del desarrollo humano de ellos y de los pueblos!

Dado lo anterior, pensar la educación desde la integralidad implica reivindicar la *interdependencia* y el carácter *holístico* de las competencias como principio fundamental. Implica enfatizar lo tejido y lo complejo frente a lo parcial, que es lo predominante en las visiones dicotómicas¹⁵.

Esto nos ratifica que entre la dimensión cognitiva y la valorativa existe una interdependencia claramente más alta de lo previsto en algunas propuestas pedagógicas innovadoras como la Pedagogía Conceptual (De Zubiría y De Zubiría, 1986) y nos remite a un concepto central de la Pedagogía Dialogante: la interdependencia. En pocas palabras, la interdependencia es un principio según el cual las cosas y los sucesos están íntimamente integrados, escalonados en un proceso interrelacionado (De Zubiría, 2006b).

De esta manera, así como resultó equivocada la denominación de una propuesta pedagógica como Pedagogía Conceptual, ya que enfatizaba lo cognitivo de manera relativamente excluyente y dicotómica frente a las dimensiones socioafectivas y práxicas del ser humano; así mismo, hoy resulta relativamente simplista –y por una razón similar– hablar de una Pedagogía Afectiva, y concentrarse exclusivamente en la dimensión socioafectiva. La exclusión de cualquiera de las dimensiones resulta contraria al paradigma de la complejidad y

15 Aspecto totalmente contrario al estilo de trabajo de las Secretarías de Educación y de los Ministerios de Educación Nacional, quienes carentes por lo general de ideas globales y articuladoras, recurren a múltiples y dispersas solicitudes de manera continua a los docentes y a las instituciones educativas bajo su orientación.

bastante negativa cuando queremos definir líneas de acción para un ser complejo y dialéctico, como el ser humano.

En este sentido, tiene razón Pérez cuando entiende la acción como una adaptación integral. En sus términos:

Saber actuar requiere saber pensar, la actuación es adaptativa, creativa, por tanto cambiante y requiere reflexión, conocimiento, capacidad tanto como voluntad, deseo y sentido. En el centro de la acción racional se encuentra el pensamiento, la comprensión, tanto como el deseo y la intención (Pérez Gómez, en Gimeno Sacristán, 2008: 97).

Una visión análoga a la anterior se puede encontrar en la Teoría del Aprendizaje Significativo. De allí que cuando Ausubel se refirió al aprendizaje significativo incluyó diversas condiciones necesarias para que pudiera presentarse un aprendizaje verdaderamente significativo. Su trascendental aporte es reivindicar el sentido del aprendizaje y postular que la educación debe dirigirse hacia un aprendizaje significativo. Pero ello solo es posible, cuando en las estructuras previas de los sujetos, estén presentes los conceptos previos que actúen como anclajes para el nuevo aprendizaje (dimensión cognitiva). Cuando la disposición y actitud del sujeto que aprende se dirige hacia un aprendizaje significativo y no hacia un aprendizaje mecánico (dimensión valorativa). E insistió que solo era posible garantizar el aprendizaje cuando era precedido de una práctica continua, flexible y reflexiva (dimensión práxica)

La integralidad implica tener en cuenta de manera simultánea y compleja la dimensión cognitiva, la valorativa y la práxica al abordar cualquier contenido. Y tener en cuenta la integralidad de manera simultánea nos permite entender con Morin (2007) que el “todo es superior a la suma de sus partes” y que lo que se presenta en el todo, no necesariamente se ha presentado previamente en cada una de sus partes, ya que con el todo ha emergido una novedad. Repensando a Morin, Andrade (2012) define las emergencias asociadas a la constitución de los sistemas y las estructuras; es decir, como aquello que aparece con la integralidad, como las cualidades que aparecen a partir del momento en que se encuentra constituido un conjunto organizado. En consecuencia, esta cualidad no existe al nivel de las partes aisladamente y la novedad es fruto precisamente de esta integralidad. Como es evidente cuando un equipo institucional actuando nos permite ver múltiples cosas que ninguno de los miembros que lo integran trabajando por sí mismo encontraría, aspecto claramente evidente cuando vemos lo que cada jugador puede llegar a hacer al integrarse a una selección deportiva que termina jugando mucho mejor que como lo hace cada uno de los jugadores de manera individual.

En términos de Morín (2007), las emergencias son:

Las cualidades o propiedades de un sistema que presentan un carácter de novedad con relación a las cualidades o propiedades de los componentes considerados aisladamente o dispuestos de forma diferente en otro tipo de sistema.

Dado lo anterior, es la integralidad de los diversos componentes de las competencias, lo que genera una nueva emergencia. Y según ello, trabajar de manera integrada, es mucho más que trabajar cada una de sus dimensiones de manera aislada. Es enfatizar lo holístico, integral e interrelacionado.

2. El carácter general de las competencias

Hace más de medio siglo, el psicólogo cognitivo Jerome Bruner defendía la conveniencia de crear una educación que privilegiara la generalización, una educación que trabajara mucho más allá de la información y que se concentrara en favorecer la adquisición de conceptos y proposiciones generales por parte de los estudiantes. En su hermoso texto *Más allá de la información dada*, sustenta su tesis de manera brillante cuando afirma:

*La única manera de conseguir una educación general en la amplia variedad de conocimientos humanos es transmitiendo proposiciones causalmente fecundas o códigos genéricos. **La actitud más juiciosa sería convertir la educación general en una educación para la generalización, adiestrando (Sic) a los individuos a ser más imaginativos, estimulando su capacidad para ir más allá de la información dada hacia reconstrucciones probables de otros acontecimientos (Bruner, 1957, edición 1988: 44).***

Por eso, Bruner concluye que la educación debe centrarse en la adquisición de proposiciones y conceptos generales y fecundos, ya que ellos nos permiten ir más allá de la experiencia y de los datos sensoriales. Las proposiciones y los conceptos, constituyen generalizaciones que nos ayudan a simplificar el entorno, a organizarlo, ya que sin ellas y ellos, la experiencia sería caótica e imposible de generalizar. Así mismo, concluye que hay que desarrollar las habilidades inferenciales para ir más allá de la información. Unos años después comentando los intentos de Reforma en la educación norteamericana, sustentará que es imprescindible que la educación se centre en el desarrollo de la lectura y la escritura, para que de esta manera garantice el desarrollo de la mente y la perfectibilidad de la inteligencia. En sus propios términos (Bruner, 1988: 204):

En los próximos años habremos de hacer mucho más hincapié en nuestras escuelas en el arte de leer y escribir literatura, historia, teatro (...) He dicho leer y escribir. En realidad quiero decir sobre todo escribir, o sea la redacción, y la lectura, de una prosa cuidadosa y meditada. Quisiera subrayar la redacción, y si recuerdan

mi argumento del principio, entenderán por qué. Escribir es la manera más efectiva que conozco de distanciarse del aquí y del ahora, el mejor medio de reflexión sobre aquello con lo que no tenemos un contacto inmediato

Bruner tiene toda la razón. La educación debe centrarse en la generalización y no en la particularidad. En el concepto y no en la información. En el instrumento del conocimiento y no en el algoritmo. En el valor y no en las normas. La educación debería garantizar que se domine la lectura, la escritura y el pensamiento. Desafortunadamente, todavía no es así. Todavía no le hacemos caso a lo que Bruner proponía cinco décadas atrás.

Las competencias deben entenderse como aprehendizajes generales que no se refieren a aspectos particulares como la información, el nombre, el algoritmo, el accidente o el símbolo químico, sino a conceptos, redes de conceptos, categorías, operaciones intelectuales, valores y actitudes de alto nivel de generalidad y abstracción. Las competencias deben entenderse como aprendizajes “mayores” como los llama Villarini o “comprensivos” como los llama Gardner.

Algo similar podría decirse a nivel valorativo. Cuando un joven consolida una actitud, se modifica la competencia en todos los aspectos donde ella se involucra. Por ejemplo, cuando se desarrolla el interés por el conocimiento se modifica de manera general la relación con el entorno. Seguramente, el joven se pregunta más, indaga, cuestiona y se asombra. La actitud en clase de un joven interesado será otra a la que asuma un joven apático frente al conocimiento. La actitud en la casa también se verá modificada. Con gran probabilidad, el joven leerá con mayor interés, asumirá una mirada diferente ante los objetos, los videos, las personas o las ideas que circulen en el ambiente familiar. Así mismo, un joven más autónomo piensa, actúa e interactúa de manera más independiente. La autonomía lo dota de herramientas cognitivas, valorativas y prácticas para interactuar con el conocimiento, consigo mismo y con los otros. En este sentido, podemos decir que la autonomía o el interés por el conocimiento, transforman de manera general y estructural a un niño o un joven. Por el contrario, las normas no generan transformación de las estructuras previas de los estudiantes, ya que son excesivamente particulares y por ello no pueden transferirse a un contexto más general. Se aplican exclusivamente en un lugar, un contexto y un momento determinado.

Dado lo anterior, trabajar por competencias sí podría significar una ruta para iniciar un cambio profundo en las instituciones educativas; pero solo si entendemos que organizar un currículo por competencias, que evaluar por competencias y que mediar por competencias, requieren esencialmente cambios en los fines y contenidos de la educación; porque con los fines actuales centrados en la reproducción y en la homogenización del ser humano, no es posible un trabajo por competencias; y porque con los contenidos actuales centrados en la información desarticulada y descontextualizada, tampoco es posible un trabajo, una evaluación o una mediación por competencias.

La búsqueda de la generalización como principio rector del trabajo por competencias implica una clara y radical ruptura con los modelos heteroestructurantes y anuncia que el trabajo por competencias podría representar el inicio de un cambio de paradigma en la educación latinoamericana. Aun así, no sobra reiterar que esto solo es posible si estamos entendiendo las competencias desde la perspectiva del desarrollo humano.

En consecuencia, las facultades, las áreas, las instituciones educativas y las asignaturas que se organizan a partir del concepto de competencia deben seleccionar las proposiciones, los conceptos y las redes de conceptos, más generales e inclusores que deberían ser aprehendidos por todos los estudiantes. Esas son las nuevas tareas que demanda a los docentes el cambio paradigmático que recién se inicia. Y esas serán las nuevas competencias que tendrán que ser desarrolladas en las nuevas facultades de educación y las nuevas normales que tendrán que surgir si en realidad estamos interesados en transformar de manera sensible las prácticas educativas.

Teniendo en cuenta lo anterior, sería equivocado en Ciencias Naturales recurrir a los datos y las informaciones particulares de los diversos seres vivos, como los nombres de plantas, los átomos, sus símbolos químicos, los huesos o las clasificaciones particulares de los seres vivos. Entre más específica sea la información o la clasificación, menos pertinente será aprenderla para un joven en formación. Entre más particular sea el conocimiento abordado, más alto será el ciclo en el que se encuentre el estudiante. Pero en cualquier caso, en educación básica, tendremos que garantizar el desarrollo de las competencias básicas y esenciales para pensar, leer, escribir y convivir.

Dado lo anterior, al trabajar por competencias el área de Ciencias Naturales, habría que garantizar que los estudiantes comprendan los conceptos fundamentales. Conceptos como los de materia, energía, vida y transformación energética, entre otros, serían totalmente indispensables que se consolidaran en la estructura cognitiva de todos los estudiante. Conceptos generales, abstractos e inclusores esenciales para comprender el funcionamiento de cualquier ser vivo. Sólo así sería posible una educación que privilegie lo general frente a lo particular y específico. Y al mismo tiempo y teniendo en cuenta el principio de la integralidad comentado unas páginas atrás, sería indispensable que en la educación se favorecieran actitudes de respeto, cuidado y defensa del medio ambiente. Que sus ideas les ayuden a convivir y cuidar el medio natural y que se consoliden actitudes y procesos de indagación, exploración e investigación frente a los fenómenos naturales. Como puede verse, estamos todavía bastante lejos de lograr tanto la apropiación de conceptos generales y abstractos esenciales, como de garantizar jóvenes que aprehendan a convivir más armónicamente con la naturaleza y el entorno; o a que investiguen en torno a aquel.

Una tesis similar que buscó privilegiar lo general frente a lo particular, fue formulada por David Ausubel y su Teoría del Aprendizaje Significativo. Para

Ausubel lo fundamental de la educación debería ser que se garantizara la adquisición de conceptos generales e inclusores en cada una de las ciencias. Así lo formuló en su obra maestra sobre la *Psicología Cognitiva* (Ausubel, et al, 1983) y así aparece también desarrollado a partir de su principio de *diferenciación progresiva* como articulador del currículo. Según este principio, primero deben ser abordados los conceptos más generales e inclusores de cada una de las ciencias, y solo cuando estos estuvieran claramente incorporados a la estructura cognitiva de los estudiantes, se podría pasar a trabajar conceptos menos generales y abstractos (Ausubel, 2002: 259). Sin embargo, el trabajo posterior asociado con Joseph Novak hizo que esta profunda tesis pedagógica se debilitara y que diera paso a una estrategia didáctica altamente innovadora, pero al fin y al cabo, mucho más centrada en lo didáctico que en lo pedagógico: los mapas conceptuales.

Desafortunadamente todavía la educación no ha logrado centrarse en lo general. Desafortunadamente para los niños, y más desafortunadamente para el desarrollo humano.

3. Las competencias son contextuales

El carácter contextual en el desarrollo del individuo, los grupos, los conglomerados humanos y las sociedades está muy bien captado por los enfoques histórico-culturales, y atañe al peso que hay que darle a los factores externos en el desarrollo humano y al papel que genera la cultura, la época y el momento histórico determinado, en nuestras maneras de ver, representar y valorar lo real. Como afirma Bruner:

*Lo verdaderamente peculiar del hombre es que su desarrollo como individuo depende de la historia de la especie; no como una historia reflejada en los genes y los cromosomas, sino más bien como una cultura externa a los tejidos del organismo humano y de más amplio alcance de lo que pueda manifestar la competencia de un solo hombre. Así pues, **el desarrollo de la mente es, por fuerza, un desarrollo asistido siempre desde afuera.*** (Bruner, 1988: 161)

Debemos tener presente que cuando hablamos de contexto, convivimos simultáneamente con diversos contextos de naturalezas diversas como el sociocultural, el institucional y el personal, aspecto que por lo general no se tiene en cuenta cuando se habla de estos temas. De allí que sea frecuente todavía en nuestro medio que se sobredimensionen las diferencias socioculturales entre individuos que vivan en una misma ciudad, pero que correspondan a estratos

socioeconómicos diversos. Este sobredimensionamiento, suele expresar el equivocado predominio que le asignó el marxismo a los factores de tipo económico, en detrimento del papel que le asignó a la cultura, la ideología, la ciencia y la religión, entre otros. El contexto sociocultural está relacionado con las características, necesidades y prioridades de la cultura; y aquí serán centrales los conceptos de ideología, religión, ciencias, sistema político y sistema económico, entre otros. En cada época histórica predominará en un contexto, una ideología, una religión y un sistema de representación político y económico del mundo. Pese a ello, debe entenderse que también estos sistemas conviven con diversas formas de entender y organizar el mundo de las ideas, los valores y las realidades. Y por ello, hay que tener presente que los sistemas dominantes en un contexto sociocultural conviven con formas diversas de representación, organización y acción que no son dominantes en un momento dado en la cultura. Estas diversas formas culturales entran en tensión; así como también lo hacen las maneras de pensar, organizar y actuar que hayan sido definidas a nivel global, con las pensadas y organizadas a nivel local y regional. La dominancia de una cultura, coexiste y entra en tensión con culturas diversas.

El contexto sociocultural ayuda a comprender el carácter de un ensayo, una teoría o un modelo y esto nos ayuda a comprender la contextualización en su dimensión cultural. De allí que una cabal comprensión de una obra literaria, artística o científica, una ideología o una axiología, requiera una adecuada contextualización. Es por ello que resulta pertinente preguntarse si acaso ¿podrían ser iguales las competencias demandadas en una cultura o en otra? ¿En una época histórica o en otra? ¿En un estrato social o en otro? ¿En una región o en otra? ¿En una institución religiosa o laica? Hoy en día, necesariamente la respuesta tendría que ser negativa.

De otro lado, el contexto institucional nos conduce a tener en cuenta en nuestros ideales y nuestras programaciones como docentes, las prioridades institucionales y las condiciones en medio de las cuales se desarrolla el trabajo educativo de nosotros como docentes; en especial, el modelo pedagógico adoptado, el PEI, el sistema de evaluación, o el currículo, entre otros.

Así mismo, el contexto personal está relacionado con las condiciones socioculturales de los estudiantes y con sus edades de desarrollo¹⁶; es decir, con las condiciones con las cuales llegan al salón de clase. Con las condiciones para pensar, interpretar, valorar y actuar.

Las competencias son contextuales en su origen y en su uso. Son contextuales en su origen en tanto el contexto sociocultural, histórico, institucional y personal que tiene una persona influye de manera importante en las competencias que desarrolla. De esta manera, sirva de ejemplo, las competencias que desarrollan los indígenas suelen ser diferentes a las que desarrollan los ciudadanos; las competencias que se desarrollaban en la Edad Media, suelen ser diferentes a las

¹⁶ Concepto desarrollado por el autor en materiales de circulación interna

que desarrollan los individuos en la actualidad y las que se desarrollan en Oriente seguramente sean diferentes a las logradas en Occidente. Y esto es así, ya que el contexto histórico, social, cultural o geográfico, incide de manera muy importante en el tipo de competencia a formar. Es muy posible, por ejemplo, que la competencia para reconocer el tipo de animal que previamente ha pasado por un lugar selvático a partir de las huellas que deja impresas en la tierra cubierta por maleza, esté completamente desaparecida para un Neoyorquino de la Gran Manzana, pero que se conserve en las comunidades indígenas actuales del Amazonas y que hayan sido ampliamente desarrolladas en las culturas Precolombinas previas a la conquista de América por parte de España y Portugal.

De manera análoga, las nuevas generaciones están desarrollando competencias que les permiten convivir de mejor manera con un mundo virtual, pero estas mismas competencias prácticamente no existen en las comunidades indígenas actuales o en las generaciones mayores que todavía nos acompañan en la tierra. Hoy los jóvenes, juegan, se comunican, estudian, viajan y aprehenden virtualmente. Para las generaciones mayores o para las comunidades indígenas, estos juegos y estas realidades virtuales tienen mucho más de magia que de realidad.

Y las competencias también son contextuales en su uso, ya que los aprehendizajes que generan son flexibles; es decir, permiten adecuarse al contexto. Esto implica que al utilizarse una competencia, necesariamente se tienen en cuenta las condiciones del contexto.

Dado lo anterior, toda facultad, toda área y todo docente debe realizar diagnósticos que les permitan comprender el nivel alcanzado por cada curso y cada estudiante en cada una de las dimensiones señaladas (aspecto que relaciona el currículo con la evaluación y particularmente con la evaluación diagnóstica). Solo teniendo en cuenta estos diagnósticos, podemos decir que incorporamos el contexto.

Sin embargo, cabe una aclaración. Debe tenerse en cuenta que utilizamos el verbo influir y no determinar al hablar de competencias y de la relación entre el medio y el individuo, ya que el impacto que genera el medio es sensible, pero es diferenciado según individuos. Esto es así, ya que el individuo no tiene un papel pasivo frente al contexto. El individuo interactúa con el medio y el contexto, dialoga, lo reconstruye, lo transforma y se tensiona con este. Se conflictúan y se transforman mutuamente. El medio incide en el individuo, y éste incide en aquél. El medio tiene un proyecto para cada individuo, pero cada uno de ellos, también tienen su propio proyecto de vida. La familia, por ejemplo, puede querer que su hijo estudie determinada carrera en determinada universidad, pero el propio hijo también tiene sus necesidades, proyecciones, actitudes e intereses, los cuales no siempre coinciden con los de los medios sociales, culturales o familiares en los que se desenvuelve.

La acción activa y transformadora le corresponde tanto al sujeto como al medio, tal como es explicado en el principio de la *interestructuración*, tratado en detalle

en otra obra del autor (*Los modelos pedagógicos*, 2006b). Por ello, sigue vigente la profunda obra en la que Marx analiza las tesis de Feuerbach (Marx y Engels, 1845, edición 1976); y en este caso, la tercera tesis, cuando afirma:

La teoría materialista de que los hombres son producto de las circunstancias y de la educación, y de que, por tanto, los hombres modificados son producto de circunstancias distintas y de una educación modificada, olvida que son los hombres, precisamente, los que hacen que cambien las circunstancias....

4. Las competencias son aprehendizajes flexibles

Las competencias son aprehendidas. Y lo son en tanto su incorporación genera una transformación estructural y permanente en la estructura del pensar, del sentir o del actuar de los individuos que las desarrollan.

Si las competencias son contextuales, necesariamente el aprehendizaje que generan es flexible, ya que sería la única manera de poder transferir una competencia a otro contexto o situación. Por el contrario, un aprendizaje mecánico no puede transferirse. Puede servir, pero solo en un momento y un contexto completamente determinado y no cambiante. Por ello, tiene toda la razón Ausubel (2002: 38) cuando concluye que *todo aprendizaje significativo supone necesariamente una transferencia*.

Las competencias favorecen que el estudiante piense, actúe y ame; y en eso representan un cambio estructural, el cual no logra darse cuando se han incorporado informaciones o normas. Es así que cuando se aprehende una proposición, un concepto, una categoría, una red de conceptos o una operación intelectual, los jóvenes mejoran su competencia general para pensar en dicho ámbito del conocimiento. Quien argumenta, piensa mejor; como también lo hace quien ha aprehendido a deducir, inducir, interpretar o jerarquizar. Por el contrario, quien sabe que Cristóbal Colón descubrió América en 1492, no mejora sus procesos de pensamiento e interpretación. Tan solo, sabe eso; pero esa información específica no genera procesos más generales, más abstractos, más jerárquicos o más integrales para pensar. En este sentido, la información, no conduce al desarrollo, en tanto que las competencias sí. Por ello, son aprehendizajes y por ello, generan desarrollo y cambian las estructuras previas del estudiante. Es también, por ello que las competencias generan aprehendizajes generales y no particulares como si lo hacen las informaciones.

El aprehendizaje de una competencia tiene una naturaleza y un sentido diferente al aprendizaje de una información particular y específica. Cabe aquí una distinción análoga a la encontrada por Feuerstein para el aprendizaje mediado y el aprendizaje experiencial. Cuando se adquiere una información, en el mejor de los casos, puede vincularse a un concepto más general presente en la estructura cognitiva previa del sujeto. Sin embargo, esto no lo ayuda a pensar mejor y solo

modifica muy marginal y específicamente la manera de representar el mundo. La competencia, por el contrario, es general y por ello genera un cambio estructural y permanente en la estructura cognitiva del sujeto. Por ello, tiene razón Pérez Gómez cuando afirma:

La capacidad de transferir competencias aprendidas a nuevos escenarios debe entenderse como un proceso de adaptación, que requiere comprensión, indagación, y nueva aplicación de conocimientos y habilidades. Las nuevas situaciones y los nuevos contextos siempre manifiestan un grado de indeterminación, de apertura, de singularidad irreductible, de sorpresa. La competencia, por tanto, ha de entenderse como un sistema de reflexión y aplicación abierta, de investigación y acción. La reflexividad, es el sustrato inexcusable de todo comportamiento competente en un mundo complejo, cambiante e incierto (Pérez Gómez, en Gimeno Sacristán, 2008: 79)

En un mundo tan cambiante y flexible como el actual, es esencial que los aprehendizajes que se estén trabajando en la escuela, permanezcan en el tiempo y que logren adecuarse a los cambios permanentes del mundo. Y esto solo se logra si garantizamos aprehendizajes verdaderamente flexibles en los estudiantes.

5. Las competencias exigen altos niveles de idoneidad

La característica de que las competencias implican altos niveles de dominio suele ser olvidada en educación aunque no en la acepción empresarial del término, y es la que en mayor medida debe transferirse de la acepción empresarial del término.

La finalidad de un trabajo que busca consolidar competencias no es nunca la extensión, sino la profundidad y el dominio, de allí que se busquen niveles de idoneidad crecientes que garanticen la consolidación y el dominio. En el caso del IAM, esto nos condujo a la creación de un sistema por niveles de complejidad creciente (Instituto Alberto Merani; 1990, edición, 2010).

Las competencias se trabajan y evalúan por niveles de complejidad creciente y siempre es necesario mirar no solo la presencia, sino también la ausencia de ellas; para determinar qué hay y por qué, y qué no hay y por qué, esencia de la modificabilidad.

En este sentido, tiene razón Ausubel (1983) cuando señala:

En nuestra opinión la importancia de la práctica y los ejercicios para el aprendizaje y la retención significativos ha sido subestimada sin justificación alguna

De esta manera, la práctica consolida el aprehendizaje, la diferenciación conceptual, facilita la metacognición y la jerarquización; pero como muy creativamente demostró el creador de la Teoría del Aprendizaje Significativo, esto solo se cumple cuando la práctica se realiza en contextos diversos, ya que de lo contrario favorecería un aprendizaje repetitivo. Al cambiar el contexto, la reiteración, por el contrario, favorece un aprendizaje más flexible.

Un caso muy claro de evaluación por niveles de complejidad creciente, lo constituye PISA cuando en su prueba de lenguaje establece cinco niveles de logro. Veamos el caso que regía para PISA en el área de comprensión lectora hasta el 2006, ya que en el 2009, introdujeron un nivel adicional:

- Nivel 1: Lectura fragmentaria. Información puntual, desconectada y descontextualizada
- Nivel 2: Inferencia directa. Información literal explícita y conectada
- Nivel 3: Inferencia general. Integrar información dispersa. Captar relaciones entre partes diferentes.
- Nivel 4. Lectura profunda. Localizar información implícita y captar matices en los textos.
- Nivel 5. Lectura crítica. Lectura crítica de los textos y manejo de hipótesis

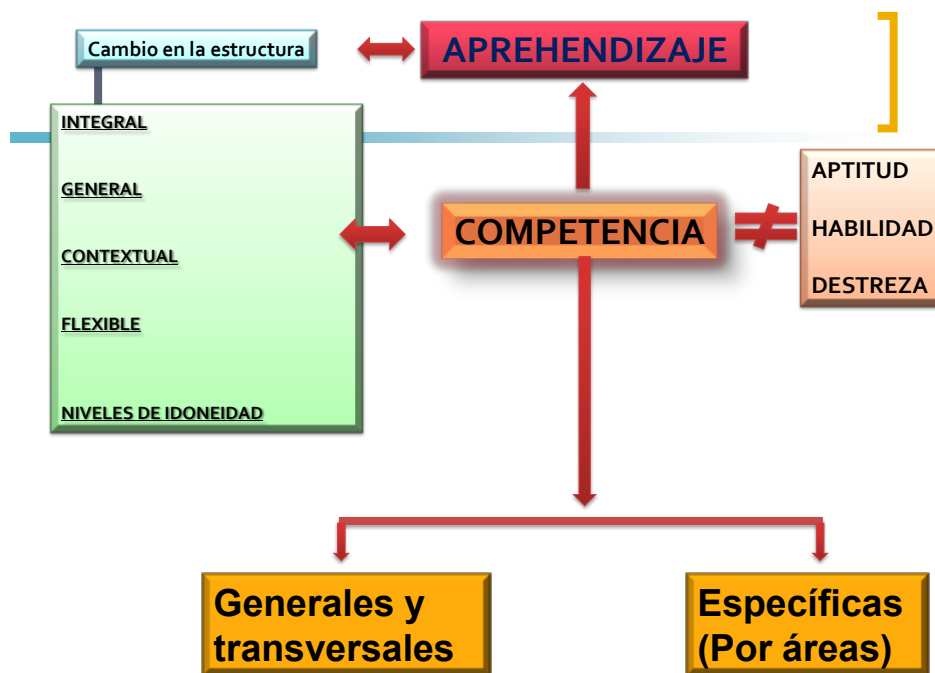
Lo anterior significa que lo que hace la prueba PISA es evaluar el nivel de idoneidad alcanzado. No es que para cada nivel se agregue más información, sino que partiendo de la misma lectura se observa hasta dónde llega la interpretación por parte de los lectores. Esto significa que al trabajar el tema de la lectura, pensada desde la perspectiva de las competencias lo que se necesitaría es privilegiar el propio desarrollo de la competencia. A leer, según este enfoque se debería enseñar cinco veces. En tanto un enfoque tradicional presupone que la lectura se tiene o no se tiene; que la información se sabe o no se sabe y que el conocimiento se posee o no se posee. La lectura tradicional del proceso educativo es absolutista y binaria. La lectura desde la perspectiva de las competencias se da por niveles de complejidad creciente. Como también se da el desarrollo humano.

Para terminar

La finalidad última de la escuela tiene que ser la de garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción; es decir, la *humanización del ser humano* como decían Merani y Vigotsky (Cit. por Riviere, 1996: 19). La escuela, tal como dice el proverbio chino, debería ser un lugar para entregar cañas de pescar a los estudiantes y no para entregarles pescados. Y desafortunadamente todavía no es así. Todavía, la mayor parte de escuelas del mundo entrega pescados a sus estudiantes, y pescados desafortunadamente viejos y trasnochados. Pero las condiciones socio-históricas actuales exigen un cambio profundo en las finalidades de la educación. Los propósitos a trabajar en la escuela deben

garantizar por fin un mayor desarrollo del pensamiento, el afecto y la acción. La escuela del siglo XXI debe enseñarnos a pensar, amar y actuar; y pensar el currículo, la mediación y la evaluación desde la perspectiva de las competencias, nos ayudará a gestar dicho cambio.

Como hemos pretendido mostrarlo, frente a una escuela que de tiempo atrás venía privilegiando lo particular y específico, trabajar por competencias implica centrarnos en los aspectos más generales y esenciales. Trabajar por competencias implica abordar las diversas dimensiones humanas de manera integral y emergente, y dejar atrás el total predominio de la dimensión cognitiva. Trabajar por competencias implica abordar los contenidos en contextos diversos. Frente al aprendizaje descontextualizado y desarticulado que ha venido privilegiando la escuela desde tiempos inmemoriales, trabajar por competencias implica privilegiar el desarrollo. Y frente a una escuela que ha secuenciado y evaluado de manera esencialmente arbitraria, rutinaria y descontextualizada, trabajar, mediar y evaluar por competencias exige organizar el currículo y las evaluaciones por niveles de complejidad creciente. Y todo ello hay que hacerlo teniendo en cuenta el contexto sociocultural, institucional y personal en el que nos desenvolvemos. Por ello, el propio concepto hay también que contextualizarlo. Esto intentamos también hacerlo, en este breve ensayo.



Hoy en día se están abriendo las puertas de todos los museos, las bibliotecas, los libros, las revistas, las películas, los videos y las discotecas. Es un proceso de las magnitudes del invento de la rueda, el fuego o la imprenta. Estamos cerca de un acceso ilimitado a la información. La vida humana cambiará con ello, seguramente tanto como cambió cuando construimos la rueda o descubrimos el

fuego. Ya no se requiere tener en la cabeza la información sobre los ríos, los accidentes geográficos, los presidentes, los algoritmos, los símbolos químicos. Ahora bastará con una tecla de un computador o un celular para acceder a aquellas. Se necesitan son las competencias para interpretar, para analizar, para leer, para saber dónde y cómo encontrar la información que se requiere, pero no se necesita directamente la información. De la misma manera, que hoy en día no se necesita tener la información específica sobre cada uno de los teléfonos con los que nos comunicamos. No tenemos que recordar el número telefónico de todos nuestros amigos, nuestros familiares y nuestros compañeros, ya que se puede archivar esa información de manera magnética y externa al cerebro humano. Se necesitan son las competencias para saber dónde está almacenada y cómo acceder a ella, pero no se necesita directamente todos los números telefónicos en nuestro cerebro.

El Presidente del Uruguay lo dice de manera mucho más bella:

Tal como vamos, los depósitos de conocimiento no van a estar más dentro de nuestras cabezas, sino ahí afuera, disponibles para buscarlos por Internet. Ahí va a estar toda la información, todos los datos, todo lo que ya se sabe. En otras palabras, van a estar todas las respuestas. Lo que no van a estar son todas las preguntas. En la capacidad de interrogarse va a estar la cosa. En la capacidad de formular preguntas fecundas, que disparen nuevos esfuerzos de investigación y aprendizaje (Pepe Mujica a los intelectuales de Uruguay)

Lo que hemos sustentado en este ensayo, es que en el diseño curricular, en la mediación y en la evaluación, es necesario privilegiar los aspectos generales e integrales de los contenidos, y es indispensable buscar niveles de dominio e idoneidad, al tiempo que se debe realizar el trabajo educativo de manera contextualizada y garantizando un aprehendizaje flexible. Pero esto implica, sencillamente reinventar la escuela; ya que nada de lo anterior, se ha venido haciendo en las escuelas y las Universidades en los últimos siglos. Por ello, trabajar por competencias puede representar una verdadera oportunidad para generar un cambio de paradigma en la educación actual. Y esa es la tarea que demanda la educación en su fase actual. Las competencias son una oportunidad para lograrlo; pero solo se convertirán en una verdadera ocasión para transformar la educación, si son entendidas desde la perspectiva del desarrollo humano. De lo contrario, estaremos ante una nueva frustración a la necesaria transformación de los modelos pedagógicos heteroestructurantes, todavía hoy vigentes en la mayoría de escuelas y Universidades de América Latina. Ojalá, todavía no sea demasiado tarde.

Bibliografía

ANDRADE, G. (2007). "El concepto de competencias como posibilidad de asumir la complejidad de la educación". Seminario Ampliado de la Subdirección de Estándares y Evaluación (Documento para la discusión interna).

ARISTÓTELES (Siglo V A.C, edición 1994). *Metafísica*. Madrid: Editorial Gredos.

AUSUBEL, D, HANESIAN, H y NOVAK, J. (1983). *Psicología Educativa*. Un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas. 2da. edición.

BRUNER, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río editor.

_____ (1990). *Desarrollo cognitivo y educación*. Madrid: Morata.

BUSTAMANTE, G. (2002). "Las competencias lingüística, ideológica y comunicativa, a propósito de la evaluación masiva en Colombia"; en VARIOS, *El concepto de competencia*. Volumen I (2002)

CARRETERO, M. (1995). *Construir y enseñar*. Buenos Aires: Editorial Aique.

COLL, C. (1996). "¿De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo?" Madrid: Cuadernos de Pedagogía, marzo 1996.

DAVIDOV, V. (1987). "Análisis de los principios didácticos de la escuela tradicional y posibles cambios de enseñanza en el futuro próximo"; en *Psicología evolutiva y pedagógica en la URSS. Antología*. Editorial Progreso. Colombia.

DE ZUBIRÍA, J. (2006a). *Las competencias argumentativas. La visión desde la educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

_____ (2006b). *Los modelos pedagógicos*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

_____, (2010). "Los desafíos a la educación en el siglo XXI". Bogotá: Revista de la Federación Colombiana de Educadores: Educación y cultura No 53.

DE ZUBIRÍA et al (2008a). *La inteligencia y el talento se desarrollan. Testimonio del Merani*. Bogotá: Cooperativa editorial del magisterio.

DE ZUBIRÍA, M y De Zubiría, J (1986): *Fundamentos de pedagogía coceptual*. Bogotá: Editorial Plaza y Janés.

De Zubiría, M. (1995). *Mentefactos*. Bogotá: Editorial Fundación Alberto Merani.

FEUERSTEIN, R. (1993). *Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental*. Manual para el alumno y el docente. Madrid: Instituto Superior Pío X.

GARDNER, H. (1994). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica. 2a edición.

GIMENO SACRISTÁN et al (2010). *¿Qué hay de nuevo en las competencias?* Madrid: Ediciones Morata.

GUBA & LINCOLN y otros (1994). *Constructivismo: El paradigma, el aprendizaje, la enseñanza y el cambio conceptual*. Compilación de José Ignacio Zamudio. Cali: Universidad Santiago de Cali.

INSTITUTO ALBERTO MERANI (1990, edición, 2010). *El sistema por niveles*. Bogotá: Documentos del IAM.

_____ (2012). *El Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Documentos del IAM.

JURADO, F y BUSTAMANTE, G (Compiladores, 2001). *Los procesos de lectura*. Cooperativa editorial del magisterio. Bogotá. Colombia.

KUHN, T. (1982). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura Económica. 7a. edición.

Luria, A (1978, edición 1995). *Conciencia y lenguaje*. Madrid: Visor.

MARÍN, J. (2008) “¿Qué se entiende por competencia?”. Bogotá: Material de discusión interno.

MARX Y ENGELS (1845, edición 1976). *Obras escogidas*. Tres tomos. Tesis sobre Feuerbach. Tomo Uno. Moscú. Editorial progreso.

MERANI, A. (1969). *Psicología y pedagogía*. Editorial Grijalbo. Argentina.

_____ (1979). *El lenguaje, cualidad del viviente*. Editorial Grijalbo. Argentina.

_____ (1977). *Naturaleza humana y educación*. México: Editorial Grijalbo.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN NACIONAL (1991). *Desarrollo de procesos de pensamiento. Memorias*. Bogotá: Ediciones del Ministerio de Educación nacional de Colombia.

NOT, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de cultura Económica. 1ra. edición en español.

_____ (1992). *La enseñanza dialogante*. Madrid: Herder.

NOVAK, J. (1991). “Constructivismo humano: un consenso emergente”; en revista Planteamientos. Bogotá.

NOVAK, J. y GOWIN, B. (1988). *Aprendiendo a aprender*. Madrid: Martínez Roca.

NUSSBAUM, J. (1995). “Cambio conceptual en el salón de clase”; en GUBA & LINCOLN y otros, *Constructivismo*. Bogotá: Cooperativa Editorial del Magisterio.

NUSSBAUM, M (2012). *Sin fines de lucro*. Bogotá: Katz

PORLAN, R. y otros (1995). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Madrid: Diana.

POSNER, STRIKE, HEWSON Y GERZOG (1986). “Acomodación de un concepto científico: Hacia una teoría del cambio conceptual”; en PORLAN R. (compilador). *Constructivismo y enseñanza de las ciencias*. Madrid: Diana.

- POZO, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- STERNBERG, R. (1990). *Más allá del coeficiente intelectual*. Madrid: Desclee de Brouwer.
- TORRES, E. (2002). "Las competencias, una aproximación desde Aristóteles"; en VARIOS, *El concepto de competencia*. Volumen I (2002)
- VARIOS. *El concepto de competencia. Una mirada interdisciplinar*. Dos tomos. Bogotá: Ediciones Alejandría.
- VAN DIJK, T (1997). *La ciencia del texto*. Barcelona: Editorial Paidós.
- VAN DIJK et al (2006). *Análisis crítico del discurso*. Dos tomos. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- VASCO, C. (1998). *Constructivismo en el aula: ¿Ilusión o realidad?* Bogotá: Universidad Javeriana.
- VILLARINI, A (2008). *El currículo orientado al desarrollo humano integral*. Materiales en línea. Proyecto para el Desarrollo de Destrezas de Pensamiento www.pddpupr.org
- VIGOTSKY et al (1979). *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal.
- WALLON, H. (1984). *La evolución psicológica del niño*. Madrid: Grijalbo.
- _____ (1987). *Psicología y educación en el niño*. Ministerio de Educación de España.
- VON GLASERSFELD, E. (1994). "El aprendizaje desde el constructivismo"; en GUBA & LINCOLN y otros, *Constructivismo*. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- _____ (1994). "La enseñanza activa desde el constructivismo"; en GUBA & LINCOLN y otros, *Constructivismo*. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- WATZLAWICK, P. (1998). *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona: Gedisa.
- ZULETA, E (1997). *Conversaciones con Estanislao Zuleta*. Cali: Fundación Estanislao Zuleta.

Julián De Zubiría Samper

Magíster Honoris Causa en Desarrollo Intelectual y Educación de la Universidad Católica del Ecuador. Economista de la Universidad Nacional e investigador pedagógico. Ha sido Consultor del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador, de la Universidad del Parlamento Andino, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia y del Convenio Andrés Bello para seminarios en Centro y Suramérica. Profesor de maestrías en México, Chile, Ecuador, Puerto Rico y Colombia y de cursos postdoctorales en Universidades de Venezuela. En México es profesor de las maestrías del CEIDE. Ha realizado seminarios de formación docente sobre competencias, talento y desarrollo del pensamiento en España, Argentina, Brasil, México, Cuba, Panamá, Costa Rica, Venezuela, Chile, Ecuador, Perú, República Dominicana, Salvador y Colombia. Autor de quince libros y más de cincuenta artículos en pedagogía, entre los cuales se encuentran Los modelos pedagógicos (dos ediciones y 39 reimpresiones, 2006), Las competencias argumentativas (2006), La inteligencia y el talento se desarrollan (2008), ¿Cómo investigar en educación? (2009) y Los ciclos en la educación (2009). Es coautor del texto Diálogos de la economía con otras ciencias publicado

por la Universidad Nacional de Colombia (2009) y del texto A refundar la escuela (Chile, (2010). Presidente del capítulo colombiano de la Asociación de educadores de América Latina y el Caribe y Miembro del Programa de Ciencia, Tecnología e Innovación en Educación de Colciencias en representación de los educadores de Colombia. Experto en educación de Naciones Unidas y enlace con las alcaldías de diversos municipios en Colombia en programas del PNUD. Miembro fundador y Director desde 1991 de la innovación pedagógica del Instituto Alberto Merani (Bogotá, Colombia) en la cual se creó y validó la Pedagogía Dialogante. web: www.institutomerani.edu.co